



ACTA UNIVERSITATIS DE CAROLO ESZTERHÁZY NOMINATAE

TOM. XLIII.

SECTIO PAEDAGOGICA

REDIGIT
IRÉN VIRÁG

EGER, 2020

Az „Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae” a IV. sorozata és folytatása az „Acta Academiae Paedagogicae Agriensis” (I. sorozat 1955–1962), az „Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Nova series” (II. sorozat 1963–2008), illetve az „Acta Academiae Agriensis. Nova series” (III. sorozat 2009–2017) tudományos közleményeinek.

AZ ESZTERHÁZY KÁROLY EGYETEM TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI

XLIII. KÖTET

TANULMÁNYOK A NEVELÉSTUDOMÁNY KÖRÉBŐL

SOROZATSZERKESZTŐ
VIRÁG IRÉN

A KÖTETET SZERKESZTETTE
VIRÁG IRÉN – UGRAI JÁNOS

EGER, 2020

**ACTA UNIVERSITATIS
DE CAROLO ESZTERHÁZY NOMINATAE**

TOM. XLIII.

SECTIO PAEDAGOGICA

REDIGIT:
IRÉN VIRÁG

VOLUME EDITORS:
IRÉN VIRÁG – JÁNOS UGRAI

EGER, 2020

Szerkesztőbizottság:

Prof. dr. Pukánszky Béla
Prof. dr. Kéri Katalin
Dr. habil. Engler Ágnes
Dr. habil. Ugrai János
Dr. Mogyorósi Zsolt
Dr. Virág Irén

HU ISSN 2630-9742

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Egyetem rektora
Megjelent az EKE Líceum Kiadó gondozásában
Kiadóvezető: Nagy Andor
Felelős szerkesztő: Domonkosi Ágnes
Nyomdai előkészítés: Líceum Kiadó
Arculatterv: Csombó Bence

Megjelent: 2020-ban

Készült: az Eszterházy Károly Egyetem nyomdájában, Egerben
Felelős vezető: Kérészy László



TARTALOM

Előszó	5
Tanulmányok a formális nevelés világából	7
Nádudvari Gabriella A romantikus gyermektisztelet Jean Paul Levana avagy neveléstan című művében	9
Kovács László A gyakorlati felkészítés formái a II. világháborúig az egri tanítóképzőben	23
Fenyődi Andrea – Orgoványi-Gajdos Judit Kérdések a tervezést érintő tanári döntések mögött húzódó pedagógusi gondolkodásra vonatkozóan	41
Zagyváné Szűcs Ida Rendszerintelligencia a pedagóguskutatásban	51
Urbán Péter A minőségoffenzív tanárképzési program Németországban	61
Medovarszki István A pedagógiai flexibilitás lehetőségei és a neveléstudományi beágyazottság elemzése az informális csoportorientált foglalkoztató tér tanulásszervezésében	77
Emese K. Nagy The teacher as a facilitator of the Differentiated Development in Heterogeneous Groups of Students-Complex Instruction Program (DFHT-KIP)	95
Turós Mátyás – Dorner László Komplex Alapprogram a pedagógusok tapasztalatai alapján – szülő és iskola kapcsolata, a Ráhangolódás programelem megítélése	109
Nagyné Klujber Márta Pillanatkép az iskolára való felkészültségről Heves megyében	121
Hollósvölgyi Máté Szocializáció és deviancia. Az erőszakos bűncselekményt elkövetettek iskolai életútjának vizsgálata egy vidéki fegyház és börtönben	135
Kutatások a Somos Lajos TDK Műhelyből	143
Németh Nikolett Játék az alsó tagozaton	145
Tresó Eliza Tanár-diák konfliktusok a középiskolában.....	155
Székely Ákos Emberierőforrás-menedzsment a minőségfejlesztés jegyében a közművelődésben	165

ELŐSZÓ

XLIII. alkalommal jelenik meg a „Tanulmányok a neveléstudományok köréből” című kötet az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményeinek sorozatában, mely két éve már állandó szerkesztőbizottság szakmai égisze alatt működik.

A tanulmánykötet 13 írást foglal magában, és a korábbi évekhez hasonlóan ez alkalommal is a témák széles horizontját érinti, a már megszokott módon helyet kapnak benne a pedagógiatörténeti, alkalmazott oktatáselméleti, speciális neveléselméleti és szakpedagógiai részdíszciplináris területek, valamint a közművelődés interdiszciplináris témaköre. A kötet szerzői a Neveléstudományi Intézet munkatársai mellett az egyetemünkön működő kutatócsoportok tagjai, oktatói, a Neveléstudományi Doktori Iskola doktorandusz hallgatói, valamint ezúttal a Somos Lajos Tudományos Diákkör Tehetséggondozó Műhelyének hallgatói. Intézetünkben évek óta eredményesen működik a Somos Lajos Diákkör Tehetséggondozó Műhelye, ahol az intézet kutatócsoportjainak tudományos kutatásaihoz hallgatóink is kapcsolódnak, és az Országos Tudományos Diákköri Konferenciákon több alkalommal érték el előkelő helyezéseket. A Neveléstudományi Intézet nagy hangsúlyt fektet a tehetséggondozásra, így a kötet közleményei között helyet biztosítunk a legszínvonalasabb hallgatói kutatások bemutatásának, ezek az írások a könyv végén kaptak helyet. Tanulmánykötetünkben leghangsúlyosabban most a pedagógusképzés és a pedagóguskutatások területe jelenik meg, illeszkedve ezzel egyetemünk egyik fő profiljához és kiemelt kutatási irányához. Ennek révén olvashatunk a tanítóképzés gyakorlatának alakulásáról, a tervezést érintő tanári döntések mögött húzódó pedagógusi gondolkodásról, a Komplex Alapprogramról, a differenciált tanulásszervezés lehetőségeiről heterogén tanulócsoportokban, a németországi tanárképzésről, a pedagógiai flexibilitás lehetőségeiről, valamint a rendszerintelligencia jelenlétéről a pedagóguskutatásban. Emellett betekintést nyerünk a romantikus gyermektisztelet ábrázolásába, az iskolára való felkészültségbe Heves megyében, valamint az erőszakos bűncselekményt elkövetettek iskolai életútjának vizsgálatába. TDK-műhelyünk kutatásai részben az iskola világára irányulnak, részben pedig a közművelődés területére irányítják a figyelmet. Tanulmánykötetünket a szakmai közönség mellett hallgatóink számára is ajánljuk. Reméljük, hogy az olvasott írások felkeltik érdeklődésüket, és mind tanulmányaikban, mind saját kutatásaikban hasznosítani tudják a bemutatott eredményeket és a módszertani elemeket.

Virág Irén

TANULMÁNYOK A FORMÁLIS NEVELÉS VILÁGÁBÓL

NÁDUDVARI GABRIELLA

A ROMANTIKUS GYERMEKTISZTELET JEAN PAUL LEVANA AVAGY NEVELÉSTAN CÍMŰ MŰVÉBEN

Bevezetés

Jean Paul¹ (1763–1825) már pusztán jelentős szépirodalmi művei által is része a pedagógia történetének. Regényei – mindenekelőtt a Titán (1800/1803) – a szó szoros értelmében művelődési regények, amelyek kritikus hangvételük miatt jelentős mértékben hozzájárultak a német „képzés” fogalom kialakulásához (Bollnow, 1977). Jean Paul egy átfogó elméleti munkában is – melynek címe *Levana oder Erziehlehre* (Levana avagy neveléstan), és amely először 1806-ban, majd jelentősen átdolgozott formában 1814-ben került kiadásra² – állást foglalt pedagógiai kérdésekben. 1790 körül alakította ki pedagógiai gondolkodási stílusát, melyhez valószínűleg a saját gyermekeihez kötődő nevelési feladatok adták meg a fő impulzust, és melyhez majdnem tíz éves házitanítói tevékenységének tapasztalatai és a korának pedagógiai témájú írásaival való elmélyült foglalkozás eredményei is hozzájárultak.³ Jean Paul ez idő tájt – különösen Friedrich Wernlein gimnáziumi és magántanárral – folytatott levelezése arról tanúskodik, hogy az író baráti körében élénk filozófiai és pedagógiai diskurzust folytatott. Asszociatív jellegű leveleiben (vö. Bernauer, Miller és Neuber, 2018), amelyek már tartalmazzák esztétikai és pedagógiai elképzeléseit, Jean Paul nem törekedett szigorú argumentációs struktúra kidolgozására (Meier, 2002). Ugyanez az asszociatív, költői szövegalkotási eljárás érhető tetten a *Levana* c. műben is.

Az irodalomtudomány – Hölderlinhez és Kleisthez hasonlóan – Jean Pault nem tartja egyértelműen romantikus alkotónak. A neveléstudományi diskur-

1 Mentalitástörténeti szempontból érdekes tény, hogy a klasszika és a romantika határmezsgyéjén alkotó Jean Pault a klasszikus Goethehez és Schillerhez hideg viszony fűzte, míg a Schlegel fivérekkal, Tieckkel, Schleiermacherrel és Fichtével baráti kapcsolatot ápolt, mindazonáltal nézeteiket olykor kritikus távolságtartással fogadta.

2 Tanulmányunkban Jean Paul *Levana oder Erziehlehre* c. művének harmadik, a szerző irodalmi hagyatékából sokszorosított, elektronikus formában elérhető, 1845-ös kiadására hivatkozunk.

3 Wirth (1863, 34. o., ford.: N. G.) Jean Paul Friedrich Richter als Pädagoge: nebst einer Auswahl pädagogischer Kernstellen aus Jean Pauls Werken; Lehrern und Erziehern dargeboten c. művében Jean Paul nevelésre és oktatásra vonatkozó nézeteinek szisztematikus bemutatása mellett kitér Jean Paul életútjának részletes ismertetésére is. Leírja, hogy Jean Paulnak házitanítói tevékenysége alatt lehetősége volt arra, hogy „leszálljon a büntelen és reménnyel teli gyermeki lélek mélyére, hogy megfigyelje a szellemi hajlamok és erők csírázását és növekedését, [...]”.

zusban ugyancsak nehézségekbe ütközik a szerző egy bizonyos irányzatba történő besorolása. Mivel pedagógiájának gondolati központja egy olyan romantikusnak nevezhető gyermekszemlélet, melynek alapján a gyermek „szent” és még eredendően tökéletes lény, néhány neveléstörténettel foglalkozó kutató (Moog, 1967; Tenorth, 1988) a német romantika pedagógiai gondolkodói között említi Jean Pault. Fischer (1963) inkább az író rendkívüli helyzetét emeli ki, Bollnow (1977) szerint pedig nem sorolható a romantikusok közé, bár szellemi rokonságot mutat Ernst Moritz Arndt⁴ 1805-ben megjelent *Fragmente über Menschenbildung* (Töredékek az emberképzésről) c. pedagógiai főművével. Ballauff és Schaller (1973) úgy véli, éppen Jean Paul köztes helyzete a legtermékenyebb eleme pedagógiájának. Jean Paul jól ismerte korának pedagógiai gondolatait: magába szívta, összefoglalta és továbbfejlesztette azokat. Fertig (1989 idézi Ullrich, 1989) szerint Jean Paul vallásos gyermektisztelete a késő felvilágosodás érzelmekultúrájának az eredménye. Hans-Heino Ewers (1989) egyértelműen a romantikus gyermektiszteletet látja kibontakozni Jean Paul művében. Ullrich (1999) kifejti, hogy mind a romantikus gyermekszemlélet, mind a késő felvilágosodás érzelmekultúrája jelen van Jean Paul művében. Jean Paul sajátos, rendkívül bonyolult és érdekes pozíciója a pedagógia történetében abból adódik, hogy pedagógiai művében egyszerre érzékeljük a gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező nevelő és a rousseau-i lelkesedéssel megáldott gondolkodó szellemi jelenlétét. Nemcsak pedagógiai szakemberként alkot, hanem szenvedélyes költőként és piacorientált hivatásos íróként is, akinek a gondolatvilága ugyanolyan szervesen kapcsolódik a késő felvilágosodás érzelmekultúrájához, mint a romantikus végtelenségélményhez. Jean Paul Levanája nemcsak a formája miatt⁵ köthető a romantika világához, hanem bizonyos pontokon a szellemisége miatt is.

Tanulmányunk első részében felvázoljuk azokat a szellemi hatásokat, amelyek meghatározták Jean Paul pedagógiai gondolkodási stílusát és gyermekszemléletét, valamint feltárjuk neveléstanának legfontosabb és legeredetibb elemeit. A második részben a *Levana* c. műben felfedezhető metafizikai, misztikus gyermekszemlélet⁶ bemutatására vállalkozunk Ewers (1989) értelmezése nyomán.

4 Ernst Moritz Arndt (1769–1860) író, történész műveiben elsősorban politikai, történelmi témákkal foglalkozik, ám életművét mese- és mondagyűjtemények, vallásos versek, teológiai, filozófiai és pedagógiai írások is gazdagítják. *Fragmente über Menschenbildung* c. műve mint az első gyermekből kiinduló romantikus pedagógia a nevelés bibliája lett, és többek között Fröbel pedagógiai gondolkodási stílusára is nagy hatást gyakorolt.

5 A *Levana* c. műben a fejezetek és a paragrafusok viszonylag rendszertelenül és lazán követik egymást, ezért a szöveg formai szempontból romantikusnak tekinthető. (Franz, 1937)

6 A gyermek metafizikai, misztikus szemlélete nem a *Levanában* jelenik meg először, hanem Jean Paul korai, az ember lényegéről szóló reflexióiban és a 90-es években született *Unsichtbare Loge* c. művében.

Rousseau és Herder hatása Jean Paul pedagógiai gondolkodására és a gyermekségről alkotott nézeteire

Jean Paul ifjúkorának egyik legfontosabb olvasmányélménye Rousseau Emile c. műve volt. Tisztelete jeléül az ifjú Johann Paul Friedrich Richter felvette genfi példaképének keresztnévét. A Rousseau-i nevelés szelleme mélyen hatott rá, és meghatározta mind pedagógiai gondolkodási stílusát, mind nevelési gyakorlatát. Már az 1793-ban született *Die unsichtbare Loge* c. regénye is Rousseau hatásáról tanúskodik a nevelési fogalom, valamint a pedagógiai alapelvek és módszerek tekintetében (Ullrich, 1999).⁷

A Levana első kiadásának (1806) előszavában Jean Paul kinyilvánítja Rousseau és a nevelés új szelleme iránti mély elkötelezettségét. Elismeri Rousseau érdekeit, mindazonáltal, érzékelhető részéről egyfajta távolságtartás is, amely annak megfogalmazásában érhető tetten, hogy az egész szellemén, nem pedig az egyes szabályokon, azaz nem az alapelv konkrét kivitelezésén múlik a pedagógiai eredmény: *„Nem Rousseau egyes szabályai [...], hanem a nevelés szelleme, amely áthatja és áttelekíti a szabályokat, rázza meg és tisztította meg Európában az iskolaépületeket, egészen a gyerekszobák mélyéig.”*⁸ (Jean Paul, 1845. XXII. o., ford.: N.G.). Ez az alapelv Jean Paul számára abban mutatkozik meg, hogy a nevelésnek minden külső szempontot és célt vissza kell utasítania, és csak a gyermeki természetre, magában a gyermekben lévő *„ideális emberre”*⁹ kell irányulnia.

A Levana c. mű *Geist und Grundsatz der Erziehung* (A nevelés szelleme és elve) c. fejezetében (Jean Paul, 1845. 21–24. §) Jean Paul Rousseau-hoz fűződő viszonyát a nyelv nevelésben elfoglalt helyének szempontjából is tisztázza *„A tiszta természetes ember – akit Rousseau olykor vagyis többször az ideális emberrel téveszt össze, mert mindkettő tisztán és azonos formában áll távol az evilági embertől – az ingereken nő fel, csak hogy Rousseau először is inkább dolgokkal mint emberekkel, inkább benyomásokkal mint ellenvetésekkel teszi nyitottá és fejleszti a gyermekeket, másodszor pedig az ingerek egészségesebb és üdvösebb fokozását tartja kíváncsnak, [...] Csak hagyjátok igazán szabadon szárnyalni a gyermeki lelket [...], a természet is így fejlődik önmagától (úgy tűnik, ezt gondolja [Rousseau]). Fejlődik is, mindenkor, de csak természetekben, azaz az idők, az*

7 Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) hangsúlyozza a példaképnevelésnek, a szemléltetés elvének és a lassú érési folyamatnak a fontosságát, valamint óv a kísértéstől, hogy a nevelő koraérett gyermekeket neveljen, hogy előírásokat fogalmazzon meg és büntessen. Fontosnak tartja a dogmatikus vallási nevelésről való lemondást, a korszpecifikus viselkedési formák figyelembevételét, a gyermekkor mint az ember elvesztett jóságának és erényének nagyra becsülést és a társadalomkritika megfogalmazását.

8 *„Nicht Rousseaus' einzelne Regeln, [...], sondern der Geist der Erziehung, der dasselbe durchzieht und beseelt, erschütterte und reinigte in Europa die Schulgebäude bis zu den Kinderstuben herab.”* (Jean Paul, 1845, XXII. o.).

9 *„Idealmensch”*.

országok, a lelkek individualitásában.”¹⁰ (Jean Paul, 1845. 23 §, 28. o., ford.: N. G.). A dolgok és az emberek, a benyomások és az ellenvetések oppozíciójában pusztán csak utalást fedezhetünk fel Jean Paul egyik legfontosabb alapgon-
dolatára, mely szerint a nevelés fogalmához szervesen hozzátartozik a nyelv is. A fentebb idézett szövegrész utolsó mondata azonban nyilvánvalóvá teszi a különbséget Rousseau és Jean Paul között: lehetetlen elválasztani az életben a nevelési és a képzési folyamatot az embereket körülvevő életrajzi és történelmi körülményektől.

A Spiele der Kinder (A gyermekek játéka) c. fejezetben így ír Jean Paul a beszéd fontosságáról a korai gyermekkorban: „A legszebb és a legpompásabb játék a beszéd, először a gyermek önmagával folytatott beszélgetése, és még inkább a szülők beszélgetése a gyermekkel. Nem tudok játék közben és szórakozás céljából túl sokat beszélni a gyermekkel, miként túl keveset sem tudok a büntetés és a tanítás során.”¹¹ (Jean Paul, 1845. 54 §, 82. o., ford.: N. G.) „Csak szavakkal tud szert tenni a gyermek a külső világgal szemben egy olyan benső világra, melyben a külső világot mozgásba hozza.”¹² (Jean Paul, 1845. 48. §, 74. o., ford.: N. G.)

Ewers (1989) Rousseau hatása mellett a herderi gondolatok¹³ jelentőségére is felhívja a figyelmet, melyek Jean Paul gyermekségről alkotott nézeteit jelentős mértékben meghatározzák. Herderrel szemben nem érzékelhető semmiféle távolságtartás Jean Paul részéről: saját nézeteit voltaképpen a herderi gondolkodás belső konzekvenciájaként értelmezi. A gyermekkor Rousseau általi felfedezésének, sajátosságának és autonómiájának elkötelezett híveként, e kereteken belül viszi tovább Herder gondolatait, tulajdonképpen éppen azon a ponton, ahol Herder eltér Rousseau-tól. Jean Paul természetesen többet tesz a herderi ötletek kibontásánál, hiszen egy további elvi fordulattal gazdagítja a gyermekről való gondolkodást, amivel tulajdonképpen a romantika gyermek-

10 „Der reine Natur-Mensch – den Rousseau zuweilen oder öfter mit dem Ideal-Menschen vermengt, weil beide rein und gleichförmig vom Säkular-Menschen abliegen – wächst ganz an Reizen empor, nur daß Rousseau das Kind erstlich lieber mit Sachen als mit Menschen, lieber mit Eindrücken als Einreden weckt und potenziert, und zweitens eine gesündere, gedeihlichere Stufenfolge der Reizmittel verordnet, [...] Gebt nur rechte Freilassung der Kinder-Seelen [...] so entwickelt (dieß scheint er zu denken) die Natur schon sich selber. Dieß thut sie , überall, immerdar, aber nur in Naturen, d.h. in der Individualität der Zeiten, Länder und Seelen.” (Jean Paul, 1805. § 23, 28. o.).

11 „Das schönste und reichste Spiel ist Sprechen, erstlich des Kindes mit sich, und noch mehr der Eltern mit ihm. Ihr könnt im Spiele und zur Lust nicht zu viel mit Kindern sprechen, so wie bei Strafe und Lehre nicht zu wenig.” (Jean Paul, 1805. §54, 82. o.)

12 „Nur mit Worten erobert das Kind gegen die Außenwelt eine innere Welt, auf der es die äußere in Bewegung setzen kann.” (Jean Paul, 1845. 48. §, 74. o.).

13 Johann Gottfried Herder (1744–1803), mint több kortársát is, Rousseau kultúrakritikai gondolkodása, az individuum szabadságának és a természetes rend helyreállításának a gondolata inspirálta, szemben az arisztokrácia által meghatározott polgári világ művi és romlott szokásaival, a szellemtelen műveltségbe fulladt felvilágosult intelligenciával. Herder a kultúra és az individuum újbóli átlelkésítésének romantikus vágya hajtotta (Ullrich, 1999).

tiszteletének kérdésköréhez jutunk el. Herder gyermekantropológiáját Jean Paul a gyermek metafizikájával egészíti ki.

Rousseau, Herder és Jean Paul gyermekkorról szóló reflexiói egy alapfeltételezésben azonosak: mindhárman úgy vélik, az aktuális jelen számára idegen a gyermekség. Mindhárman a gyermekség és a korszellem között feszülő ellentétből indulnak ki, és a gyermekségnek, a gyermekség sajátosságának és autonómiájának a védelmezőiként lépnek fel. Jean Paul – miként Rousseau az *Emil c. műben* – sokkal erőteljesebben reflektál a gyermekség és a korszellem között feszülő ellentétre a pedagógia vonatkozásában, mint az 1870-es évek Herdere, ugyanis jobban érdeklik korának pedagógiai problémái. *„A mai kort a vélemények sokaságával és változékonyságával jellemzik [...] egy ember sem lehet az egész romlott Európában közömbös az igazsággal mint olyannal szemben, mert hiszen végső fokon mégis az igazság dönt az ember életéről [...]”*¹⁴ (Jean Paul, 1845. 34. §, 41–42. o., ford.: N. G.) A Levana alapvetőnek számító paragrafusai (Jean Paul, 1845. 32–40. §) a nevelést úgy ragadják meg, mint a korszellem fölé emelkedés aktusát: *„A nevelés művészetének céljához, melynek világosan és láthatóan kell előttünk lebegnie, mielőtt bizonyos hozzá vezető utakat mérlegelünk, hozzátartozik a korszellem fölé emelkedés.”*¹⁵ (Jean Paul, 1845. 30. §, 35. o., ford.: N. G.) Jean Paul kifejti, *„három erő ellensúlyával kell felvértezni a gyermeket a betolakodó korrall szemben, az akarat, a szeretet és a vallás elgyengülésének megakadályozásáért”*¹⁶ (Jean Paul, 1845. 35. §, 44. o., ford.: N. G.) A gyermeket tehát nem a jelennek kell nevelni, hanem az aktuális kor ellen kell képezni. Jean Paul elképzelése szerint a gyermeket és a nevelést a társadalmon kívülre kell helyezni, elkülönítve a civilizációtól, a várostól és az udvaroktól. Már az 1780-as évek nevelési regényei (Unsichtbare Loge, Titan) is előrevetítik, hogyan kell vidéki idillként megélni a gyermekkort. Itt különösen egyértelműen láthatóvá válik Rousseau hatása Jean Paul nevelésről alkotott nézeteire, még akkor is, ha az elkülönülés más tőről fakad, és másként jelenik meg. Jean Paul szerint *„nem a jelen számára kell a gyermeket nevelni – mert a jelen úgylis folyamatosan és erőszakosan ezt teszi, hanem a jövő számára, gyakran még a közeljövő ellenére is. Azonban ismerni kell a szellemet, amelyet kerülni akarunk”*¹⁷ (Jean Paul, 1845. 30. §, 35. o., ford.: N. G.) E szavak plasztikusan ábrázolják Jean Paul jövőbe tekintő, romantikus érzületét,

14 *„Der jetzigen Zeit wird Fruchtbarkeit und Veränderlichkeit der Meinungen, und zugleich doch Gleichgültigkeit gegen Meinungen zugeschrieben [...], kein Mensch im ganzen verdorbenen Europa kann gleichgültig sein gegen die Wahrheit als solche, weil diese ja doch in letzter Instanz über sein Leben entscheidet; [...]”* (Jean Paul, 34. §, 41–42. o.)

15 *„Zum Ziele der Erziehungskunst, das uns vorher klar und groß vorstehen muß, ehe wir die bestimmten Wege dazu messen, gehört die Erhebung über den Zeitgeist.”* (Jean Paul, 1845. 30. §, 35. o.)

16 *„gegen die eindringende Zeit ist das Kind mit einem Gegengewicht dreier Kräfte auszurüsten, wider die drei Entkräftungen des Willens, der Liebe, der Religion.”* (Jean Paul, 1845. 35. §, 44. o.)

17 *„Nicht für die Gegenwart ist das Kind zu erziehen – denn diese thut es ohnehin unaufhörlich und gewaltsam -, sondern für die Zukunft, ja oft noch wider die nächste. Man muß aber den Geist kennen, den man fliehen will; [...]”* (Jean Paul, 1845. 30. §, 35. o.)

ugyanakkor gyakorlatias szemlélete is kiviláglik az idézett szövegrész utolsó mondatában.

Miként a fentiekben is kifejtettük, Jean Paul a gyermekség autonómiájának, a gyermeki életkor önértékének védelmezője volt. Határozottan ellenezte a gyermekkor örömeinek feláldozását külső célok érdekében. A Levana bemutatja azokat a szokásos módszereket, amelyekkel a gyermekséget gúzsba kötik (Jean Paul, 1845. 22. §, ff.). Ide tartozik például az is, amikor a felnőttek saját igényeik és szándékaik készséges teljesítőit látják a gyermekekben: „A szülők csak a felnőtteknek nevelik a gyermekeket, [...]”¹⁸ (Jean Paul, 21. §, 25. o., ford.: N. G.) A felvilágosodás haszonelvű pedagógiája, az állam hasznára történő nevelés („*Staatsbrauchbarkeit*”) szintén említésre kerül a 22. paragrafusban. Ewers (1989) szerint Rousseau-val érvel Jean Paul, amikor az ember elsőbbségéről ír a polgárral szemben. Még a magasabb és nemesebb célok (mint például a szociális hasznosság) érdekében sem szabad feláldozni a gyermekkort. A romantikus szellemiséget tükrözi az is, hogy Jean Paul számára elengedhetetlen a gyermekek művészetre, tanulékonyásra, vallásra nevelése.

Jean Paul éles hangon bírálja a szülők önző hajlamát, hogy a gyermekben saját magukat reprodukálják szellemileg. A szülőktől elvárja, hogy önzetlenül viselkedjenek, és tiszteletben tartsák a gyermek autonómiáját. A gyermek autonómiája itt összekapcsolódik az individuális szabadság átfogó elvével. Nem azon van a hangsúly, hogy a gyermek gyermek legyen, hanem sokkal inkább azon, hogy a gyermeket szabad individuumként kell elismerni.¹⁹ Mivel azonban a gyermeknek még nincs kialakult individualitása, ez csak azt jelentheti, hogy ki kell nyitni számára a világot a kibontakozási lehetőség érdekében. Jean Paul tudja, mennyire könnyű, és egyben mily nagy kísértést is rejt magában a gyermek gyenge személyiségének elnyomása (Ewers, 1989).

Jean Paul az organikus gondolkodás herderi útját járja. Herder felfogásához²⁰ hasonlóan számára a gyermek kezdettől fogva ember, nem pedig egy ember és állat között lévő határozatlan lény. Úgy véli, az ember nem az összeadott pszichés és a lelki erők halmaza, hanem egy olyan organizmus, amelyben minden képesség élő egésszé áll össze. Növekedése a csírájában meglévő hajlamok kibontakozásaként zajlik le. Az egész, amely magába foglalja az erők

18 „*Die Eltern erziehen die Kinder nur für die Eltern, [...]*” (Jean Paul, 1845. 21. §, 25. o.)

19 Franz (1937) szerint az individuum szabadságának nagyra értékelésével Jean Paul a korai romantikához kapcsolódik.

20 Herder számára a gyermek már nemcsak egy ösztönös, értelemmel nem rendelkező, még értéktelen teremtmény, hanem eleve önértékkel bír, az emberi létezés önmagában tökéletes formája. Értelmének megmutatkozása és kiterjedése más, mint a felnőtté. Ewers (1989) szerint „a gyermek különlegessége nem pusztán virtuális értelmi képesség, hanem már az értelem valóságának egy formája. A gyermek testi és lelki életében az értelem ereje csíraszerű, eredeti alakjában jelenik meg. A gyermek lelke még védett, organikus egység, amelyben későbbi érzékenységének, megismerő erejének teljes gazdagsága jelen van.” Herder gyermek-antropológiájának két alapgon-
dolata így foglalható össze: a gyermek már teljes ember és olyan lény, aki még lelki erejének eredeti egységében él.

totalitását, az emberi növekedés minden szintjén megtalálható. Egy neveléstanak azonban nem szabad az egyes erők kiképzését érintő szabályokban kimerülnie. „A nevelésnek nincs fontosabb feladata, mint hogy ezt az eredeti ártatlanságot fenntartva segítse a zavartalan önkibontakozást. Követni kell a gyermek természetes ösztöneit, egyéniségének megnyilvánulásait. Minden ember énjében hordozza saját művelődésének, nevelődésének céljait, mindenki ott rejtőzik egy tökéletes emberideál, amelynek megvalósítására törekszik. Ennek az emberideálnak a csírái individuális lehetőségként élnek az emberben úgy, mint a márványtömbben a kész szobor.” – írja Pukánszky (2011) Jean Paul pedagógiájáról. A korai nevelés fő törvényét úgy határozza meg Jean Paul, hogy a jó nevelő nem az egyes ágakat öntözi, hanem a gyökereket, amelyek majd ellátják nedvességgel az ágakat. Ez a gyökér az a „megragadhatatlan organikus egység, melynek aláveti magát a szétszórt anyag”²¹ (Jean Paul, 1845. 29. §, 33. o., ford.: N. G.): „minden érzék benső érzéke”²² (Jean Paul, 1845. 24. §, 29. o., ford.: N.G.), a „lélekszellem”²³ (Jean Paul, 24. §, 29. o.), az „individualitás”²⁴ (Jean Paul, 1845. 26. §, 31. o.), az én, a személyiség. Az ember organizmusként való felfogása implikálja a fizikai és a lelki szoros összeszővődésének feltételezését.

Jean Paul gyermekségről alkotott elképzelései

Jean Paul gyermekszemléletének bemutatása előtt Ewers (1989) gondolatmenetét követve röviden összefoglaljuk Jean Paul embertanát. Jean Paul a Levana c. műben mind antropológiai, mind pszichológiai értelemben Herder organikus gondolkodásmódjához kapcsolódik. Ez a gondolkodásmód kizárja azt az emberszemléletet, amely az embert egy olyan összetett lényként fogja fel, akit egymás számára ismeretlen, egymástól függetlenül fejlődő és egymással csak külső kapcsolatban lévő állati, fizikai és szellemi lényrészek alkotnak. Rousseau ennek az antropológiai dualizmusnak a híve volt, még akkor is, ha párhuzamba akarta hozni az ember szellemi oldalának a fejlődését a fizikai növekedéssel. Ezzel szemben Herder az antropológiai monizmust képviselte, melynek alapján az ember nem kettős lény, hanem lényegében egy: a fizikai megvalósultság és a psziché belső, organikus egységet alkot az emberben.²⁵ Jean Paul átveszi

21 „unfaßlich organische Einheit, der sich die zerstreute Materie unterwirft”. (Jean Paul, 1845. 29. §, 33. o.)

22 „der innere Sinn aller Sinne”. (Jean Paul, 1845. 24. §, 29. o.)

23 „Seelengeist”. (Jean Paul, 1845. 24. §, 29. o.)

24 „Individualität”. (Jean Paul, 1845. 26. §, 31. o.)

25 A világmindenség végtelen harmóniájának metafizikájában minden egylényegű. Ezzel van kapcsolatban az a remény is, hogy a természet minden lépcsőfokát önmagában egyesítő ember arra van teremtve, hogy az univerzális harmónia rendszerét érzékelje, melybe kiáramlott az Istenség. Herder Leibniz monadológiáját folytatta. Mindenütt megnyilvánul az ember számára a természet élő harmóniája, minden dolog a tökéletes egy, és minden mindennel sűrűn össze van szöve (Ullrich, 1999).

Herdertől ezt a monisztikus antropológiát, embertana mégis megőrzi a dualista gondolkodásmódot is, amely azonban tisztán metafizikai. Ennek alapján az embert alkotó organizmusba különböző származású, különböző metafizikai minőségű elemek kerülnek be. Az emberi organizmus egysége, az emberi lélek Jean Paul számára a szellemi individualitás tartózkodási helye, amely halhatatlan, amely kiemelkedik a véges valóság és a földi élet szférájából, és a végtelen idealitást, az istenit tükrözi vissza. Az istenit kifejező magasabb szellemi egységgel ellentétben az emberi organizmus többi – testi és lelki – eleme a végest és a múlandót jelenti. Az isteni minden emberben kiirthatatlan ösztönként jelenik meg, és éppen ez az oka annak, hogy az ember nem elégszik meg a végesség tapasztalatával (Ewers, 1999).

Jean Paul az emberben lévő véges és végtelen minőség dualizmusát fájó szétszakítottságnak éli meg. E metafizikai dualizmus az antik utáni romantikus-keresztény korszak alapelve, melyből kényszerűen következik a földi valóság metafizikai dequalifikációja. Az emberi individuumra vonatkoztatva ez az ember földi létezmódjának mint organizmusnak, mint testi-lelki egységnek a fordítottját jelenti. *„Jean Paulnál az ember nem organikus létezésében hasonlatos Istenhez, hanem szellemi én-magjában. Mint organikus lény véges, akit a végtelenhez csak külső kapcsolat köt; az isteni én-mag földi hordozója, anélkül, hogy annak végtelenségében részesülne.”* (Ewers, 1989, 101. o., ford.: N. G.) Az ember Jean Paul számára egy olyan teremtmény, aki rendelkezik azzal a képességgel, hogy az összeegyeztethetlent egyesítse. Az emberben összeütköző két léttérület kapcsolata a formátlanság és az inkongruencia jegyeit viseli magán. Az emberben mindez a szétszakítottság miatt érzett fájdalomként jelentkezik, amiből minden földi tett alacsonyabb rendűsége következik. Jean Paul *„szám-talan helyen börtönnek, fogságnak, a halhatatlan én-mag méltatlan tartózkodási helyének nevezi a testet”*. (Ewers, 1989, 102. o., ford.: N. G.) Az ilyen metafizikai dualizmus korábban legfeljebb az antropológiai dualizmussal együtt volt jelen a hagyományban. A létterek dualitásának az ember kétrétegűsége felelt meg. A véges és a végtelen metafizikai minőségei lefedték a testi és a szellemi, lelki közötti különbségtételt. A 80-as évek Jean Paulja még az ilyen, egyszerre metafizikai és antropológiai dualizmus híve volt, azaz még megpróbált antropológiailag megfelelni a metafizikai szétszakítottnak a testi és a szellemi merev elválasztásával (Ewers, 1989).

Amikor Jean Paul a 90-es években egyre inkább magáévá teszi az organikus gondolkodás elveit, és ezzel megválí az antropológiai dualizmustól, metafizikai szinten hű marad a dualisztikus alaptapasztalathoz. Semmi sem utal nála a metafizikai monizmusra, ami bármiféle panteizmusként jelenne meg. Jean Paul világtérképezése pánenteista-vallásos, amiből egy komplex, feszültséggel teli embertan következik. A dualista (test-lélek) metafizika alapgondolatait az emberi individualitás monadikus felfogásával kapcsolja össze, amely már Ernst

Moritz Arndtnál is megjelenik (Ewers, 1989).²⁶ Álláspontjának különlegességét és egyben nehézségét éppen az adja, hogy megőrzött metafizikai alapállásából kiindulva próbálja integrálni az organikus gondolkodást. Dualista világlátását monista antropológiával próbálja összekapcsolni. Ewers (1989) szerint ennek paradox következményei vannak: az ember organikus felfogásához való gondolati kapcsolódás következménye a metafizikai dualizmus radikalizálódása. A dualista emberkép megengedi azt a feltételezést, hogy az emberben lakozó szellemi és isteni meg tud őrizni egy bizonyos autonómiát és érintetlenséget, mert csak lazán és külsőleg van kapcsolatban a testi világgal. Az organikus gondolkodás ezzel szemben a szellem és a test összefonódását hangsúlyozza az ember földi létezésében. Az organikus gondolkodásmód nem engedi meg, hogy a szellemet elkülönült, a testtel csak külső kapcsolatban lévő szférának tekintse az ember. Már Jean Paul korai műveiben is megjelennek olyan gondolatok, amelyek a két szféra mély összekapcsolódását hangsúlyozzák. A halhatatlan szellem ebben a szemléletmódban mélyebbre merül alá a testi világba, radikálisabb módon keveredik bele a végességbe, ám a szoros érintkezés ellenére sem következik be a két terület egyesülése. Az isteni nem osztja meg önmagát a földivel Jean Paulnál. Az organizmus idegen marad az isteni számára: földi, véges elem. Jean Paul reflexiói a gyermekkorról, az ifjúkorról és a nevelésről éppen ezért annak a vezérgondolatnak a jegyében születtek, hogy meg kell menteni az emberben lévő isteni magot (Ewers, 1989).

Az antropológia és a metafizika szuperpozíciója és ellentéte az, ami megnehezíti Jean Paul ember- és nevelésfelfogásának értelmezését. „*A reflexiós szintek megkettőzése, bizonyos terminusok jelentésének megduplázódása megoldást jelenthet erre az értelmezési problémára*” – írja Ewers (1989, 103. o., ford.: N. G.), majd kifejti, hogy az egyik reflexiós szintet Jean Paul Rousseau-val és Herderrel osztja meg: ez a reflexiós szint nem a polgár, hanem az ember nevelése. A másik lehetséges reflexiós szint az ember földöntúli sorsa és jólléte: „*Jóllehet az ember megelőzi a polgárt, [...] „a világ mögött és a bennünk lévő jövőnk nagyobb, mint bármelyik”*²⁷ – írja Jean Paul (1845, 21. §, 26. o., ford.: N. G.). Jelen összefüggésben antropológiai reflexiós szinten minden individuális adottság harmonikus kibontakoztatásáról, metafizikai reflexiós szinten az ember örök boldogulásáról van szó. Jean Paul kijelentései az emberről egyfelől antropológiailag, illetve pszichológiailag, másfelől metafizikailag értelmezhetők. E két reflexiós szint – és e két reflexiós szinthez tartozó két nevelési cél – egygyé olvasztása lehetetlen Jean Paul számára, ami azt jelenti, hogy az ember boldogulása nem lehetséges a földi kiteljesedésben.

Ewers (1989) értelmezésében a gyermekkor eszméjének történetében Jean Paul gyermekkor-metafizikája jelentette az igazi fordulóponthoz, nem pedig az

26 A monadikus felfogás szerint minden ember egy mikrokozmosz, amely a végtelen idealitás véges és egyszeri visszatükröződése.

27 „*Gleichwohl ist der Mensch früher als der Bürger, [...] unsere Zukunft hinter der Welt und in uns größer, als beides, [...]*” (Jean Paul, 21. §, 26. o.)

antropológiája. Jean Paul metafizikájának magja „a gyermeki szellem theogóniája”.²⁸ (Jean Paul, 1845. 39. §, 59. o., ford.: N. G.) A gyermek életének első pillanatában már adott a tiszta én, a végtelen szellemi személyiségmag, annak teljes kiterjedésében. Az emberi teremtestörténetben a teremtő szerep a szülőké, míg Jean Paulnál az élet születése, az isteni epifániája, a végtelen idealitás sugárvillanása a véges világ anyagságában Jean Paul számára egy újra és újra megtörténő csoda. Az isteni sugár a megjelenésénél (epifániájánál) kétszeres törést szenved el. Először az emberi individuum nagyságára zsugorodik.²⁹ Ezt követően minden sugárrész egyenként különös színezetet kap, melyet annak az anyagnak a különös adottsága határoz meg, amelybe belehatol: „Mivel egyetlen véges sem ismétli meg a végtelen idealitást, hanem csak bizonyos részekre zsugorítva tükrözi vissza azt, az ilyen részek végtelen számú különbözőséget tudnak mutatni [...]”.³⁰ (Jean Paul, 1845. 28. §, 32. o., ford.: N. G.)

Minden egyes ember „ős-pillanatában”³¹ (Jean Paul, 1845. 39. §, 57. o., ford.: N. G.) először az isteni fény individualizációja történik meg – ez egy olyan folyamat, amely megelőzi az anyaggal való találkozást. Az isteni fény immár individualizált formában, „én-sugárként”³² (Jean Paul, 1845. 39. §, 57. o., ford.: N. G.) lép be a testi világba. Így keletkezik a metafizikai individualitás, amely nemcsak megelőzi az életet, hanem a halálon túl is megmarad: ez a halhatatlan emberi lélek. A másik folyamat a végességhez kötődik: ez a gyermeki test teremtestörténete, amely teljes mértékben a földi létben zajlik le, és létrehozza a testi individualitást. E folyamatban az ember egy öröklődési lánc tagja, amely egyenként különböző hajlamok, tehetségek és jellemvonások konstellációit hozza létre. Az „ős-pillanatban” egymásra talál a két individualizáció, anélkül, hogy korábban feltételezték volna egymást. Jean Paul úgy véli, hogy semmiképpen sem a testi individualitás hozza létre a szellemet (Ewers, 1999).

Jean Paul a „gyermeki szellem theogóniájáról” szóló tanítása kimondja, hogy az ember benső, szellemi fényvilága transzcendentális természetű. Életének első pillanatától kezdve jelen van, földi létezésének „ős-pillanatában”, újszülöttként kapja. A gyermek lelkében kap helyet, még mielőtt a gyermek-ember énje kialakul, tiszta tudatra tesz szert, és elsajátítja a nyelvet. Érthető tehát, hogy Jean Paul számára a szentség az ember eredeti része. A gyermekkor szentsége metafizikai értelemben a tisztaságot és a büntelenséget foglalja magába (Ewers, 1999). Az isteni fényvilággal együtt az ember megkapja a jó akarásának a képességét is. Miként a szent, a jó is vele születik az emberrel: „A belső ember

28 „Theogonie des kindlichen Geistes”. (Jean Paul, 1845. 39. §, 59. o.)

29 Ha az emberiséget mint egészet tekintjük, akkor az emberiség egyetlen sugár szétszóródásaként, szétterjedéseként értelmezhető az egyes szikrák sokaságában (Ewers, 1989).

30 „Da kein Endliches die unendliche Idealität wiederholen, sondern nur eingeschränkt zu Teilen zurückspiegeln kann: so dürfen solche Teile unendlich verschiedene sein [...]”. (Jean Paul, 1845. 28. §, 32. o.)

31 „Ur-Nu”. (Jean Paul, 1845. 39. §, 57. o.)

32 „Ich-Strahl”. (Jean Paul, 1845. 39. §, 57. o.)

*fehérnek születik, mint a néger, és az élet színezi feketére.*³³ (Jean Paul, 1845, 20. o.)

A nevelés legfőbb célja Jean Paul számára a „benső ember” kibontakoztatásának segítése és támogatása. A „benső ember”³⁴ gondolatát Jean Paul „ideális emberről”³⁵ szóló tanítása tartalmazza (Jean Paul, 1845. 29–30. §). Itt a teljes kibontakozást és individuális kialakulást elérő „benső emberről”³⁶ (Jean Paul, 24§, 29. o.) van szó, aki a gyermekben „lélek-szellemként” (Jean Paul, 1845. 24§, 29. o.) csak csírájában van jelen. Az „ideális ember” Jean Paul számára „összes-ségében minden individuális hajlam harmonikus maximuma.”³⁷ (Jean Paul, 1845. 29. §, 35. o.) Itt elsősorban a világon kívüli hajlamokról és a végtelen szellemi ösztöneiről, a vallás, az erény, az igazság és a szépség iránti érzékről van szó. Ezeknek a kibontakozása nem kell, hogy mindig harmonizáljon a természetes hajlamok fejlődésével, amennyiben azok a testi individualitásból származnak. Az „ideális ember” megvalósulása nem azonos a természetes jólléttel és a földi boldogsággal. Még ha nincs is ellentét e két cél között, a köztük lévő hierarchia egyértelmű.

A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy Jean Paul gyermekségről alkotott elképzelései a romantikus hagyománnyal rokoníthatók. A romantikusok az abszolút gyermek évezredes eszméjét hozták újra felszínre, nevezetesen az isteni gyermek mint a felnőttek evilági megváltójának az eszméjét. E gondolat körben a gyermekkor a költői létforma archetípusaként jelenik meg. Az eredetre, eredetire irányuló romantikus lélek számára a gyermek a természetesség, az élettel teliség, az alkotás, a megérezés, a létalappal való kozmikus kapcsolódás szimbóluma (Ullrich, 1999). A gyermek romantikus idealizálását Ewers (1989) archaizáló metafizikának nevezi.

Összegzés

Jean Paul pedagógiai gondolkodási stílusát és a gyermekségről alkotott nézeteit alapvetően Rousseau és Herder határozta meg. Több ponton kapcsolódott a korai romantikusokhoz (a negatív nevelés irányát követte; fontosnak tartotta az ős-élményt az énképződés folyamatában; felfogása polgárellemes volt; nem volt híve a túlzott pedagógiai optimizmusnak; nagyra értékelte a szülők és a gyermekek közötti beszélgetést, mint az egyik legfontosabb nevelési tényezőt; tiszteletben tartotta a nevelő és a gyermek pedagógiai folyamaton belüli individualitását; nem a jelen bűvöletében élt, hanem sokkal inkább várakozással

33 „Der innere Mensch wird, wie der Neger, weißgeboren, und vom Leben zum schwarzen gefärbt.” (Jean Paul, 1845, 20. o.)

34 „innerer Mensch”.

35 „Ideal-Mensch”.

36 „innerer Mensch”.

37 „das harmonische Maximum aller individuellen Anlagen zusammengekommen”. (Jean Paul, 1845. 29. §, 35. o.)

tekintett a jövőbe) és a kései romantikusokhoz is (a vallásos nevelés fontosságát hangsúlyozta).

Jean Paul Levanájában is tetten érhető az, amit a romantika feltárt a gyermekről. A romantika korában az értékek keresésében történt fordulat, ami egyfajta introverziót jelent: a belső értékek keresése során kiemelt szerephez jut a hallgatag, benső én dinamikája, amely a létalaphoz, az istenihez való kötődés révén a gyermekben még él. A romantikus kultúra az élőbből táplálkozik, és a kezdetihez, az istenihez kapcsolódik. Minden kezdetinek a tisztelete magában foglalja a gyermek tiszteletét. A gyermek felfedezése által a romantika korában idealizálhatóvá váltak olyan értéktartalmak, amelyek már majdnem kihaltak. Nem véletlen, hogy a 19. század végén az újromantika, a szecesszió a lét hiányaira reflektálva a reformpedagógiában és az életreform mozgalmakban (olykor torz formában is) újra életre keltette a romantikus gondolkodásmódot, amely a lét irányait a természetfölötti világ, a túlvilági lét, a lélek misztériumai felé, az összes élőlény, elsősorban a másik ember felé nyitja meg, és ezzel újra kezdetét veszi az elveszett egyensúly keresése.

Jean Paul pedagógiája bizonyos részleteinek korszerűtlensége ellenére is örök érvényű bölcsességeket közvetít a hosszú századforduló embere számára. A 20. század első negyedében különösen élénk volt Jean Paul recepciója, melynek okára kitűnően rámutat Hackmann (1907) Jean Paul Friedrich Richter als praktischer Erzieher und pädagogischer Schriftsteller c. írása. Hackmann kiemeli Jean Paul gondolatvilágának azon vonásait, amelyek a hosszú századforduló jelenének reformpedagógiai eszméivel érintkeznek: *„a személyes erők kibontakozásának támogatását”, „az individualitás felismerését és tiszteletben tartását”, „a nagy, mindenből kiviláglo jóakaratot”, „a fiatalság iránti mély érdeklődést”*: *„mindebben rá lehet ismerni a jelen barátságos kívánságaira és nemes törekvéseire.”* Rámutat saját korának visszásságaira is, amelyek már Jean Paul korában is megoldatlan problémák voltak. *„A szokványos családi nevelés egyszerre vicces és keserű kritikája ma is találó (vagy megsemmisítő) lenne.”* – véli Hackmann (1907, 452. o., ford.: N. G.). Megemlíti továbbá a nagyvárosi élet súlyos hátrányait, az *„oskolamesteres”* tanítási módszereket, az emlékezet tervszerű gondozását. *„Egy olyan könyv elolvasása, amilyen a Levana, mindenkor értékes és élvezetes lesz azok számára, akik kellő komolysággal látnak hozzá.”* – írja Hackmann (1907, 452. o., ford.: N. G.), akinek a szavai jelenünkben ugyanolyan aktuálisnak tűnnek, mint 100 évvel ezelőtt.

Irodalom

- Ballauff, T. és Schaller, K. (1973): Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Bd. III. Verlag Karl Alber, Freiburg/München.
- Bernauer, M., Miller, N. és Neuber, F. (2018., szerk.): Jean Paul: Sämtliche Briefe – digital. Eine digitale Neuauflage der Briefe von Jean Paul. Letöltés: 2020. 07. 03. <https://www.jeanpaul-edition.de/start.html>
- Bollnow, O. F. (1977): Die Pädagogik der deutschen Romantik von Arndt bis Fröbel. W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart.
- Ewers, H.-H. (1989): Kindheit als poetische Daseinsform. Studien zur Entstehung der romantischen Kindheitsutopie im 18. Jahrhundert. Herder, Jean Paul, Novalis und Tieck. Wilhelm Fink Verlag, München.
- Fischer, K. G. (1963): Jean Paul als Pädagoge. In: Jean Paul: Levana oder Erziehlehre. Paderborn.
- Franz, A. (1937): Der pädagogische Gehalt der deutschen Romantik. Felix Meiner Verlag, Leipzig.
- Jean Paul (1845): Levana oder die Erziehlehre. Dritte aus dem literarischen Nachlass des Verfassers vermehrte Auflage. Cottascher Verlag, Stuttgart und Tübingen. Letöltés: 2020. 07. 18., <https://books.google.de/books?id=s14pAAAAYAAJ&printsec=frontcover&hl=de#v=onepage&q&f=false>
- Hackmann, (1907): Jean Paul Friedrich Richter als praktischer Erzieher und pädagogischer Schriftsteller. Pädagogische Woche. 3. 31. sz. Letöltés: 2020. 08. 07., https://www.digizeitschriften.de/dms/img/?PID=1003125549_3%7CLOG_0487
- Meier, M. (2002): Jean Paul über Bildung und Erziehung: Briefe (1790), 'Die unsichtbare Loge' (1793) und 'Levana' (1807). In: Hölderlin-Jahrbuch 36, 2008-2009, Tübingen. 111-124.
- Moog, W. (1967): Geschichte der Pädagogik. 3. Bd. Die Pädagogik der Neuzeit vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Henn, Ratingen/Hannover.
- Ullrich, H. (1999): Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Pukánszky Béla (2011): Gyermekideológiák a pedagógia eszmetörténetében. Educatio, 2011. 1. sz. 37-47.

- Tenorth, H.-E. (1988): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Juventa Verlag, Weinheim/München.
- Wirth, G. (1863): Jean Paul Friedrich Richter als Pädagoge. Nebst einer Auswahl pädagogischer kernstellen aus Jean Pauls Werkes. Lehrern und Erziehern dargeboten. Müller, Brandenburg.

KOVÁCS LÁSZLÓ

A GYAKORLATI FELKÉSZÍTÉS FORMÁI A II. VILÁGHÁBORÚIG AZ EGRI TANÍTÓKÉPZŐBEN

Bevezetés

Napjaink tanítóinak képzése során az egyik legfontosabb feladatként jelenik meg a felsőoktatási intézményekben az elméleti ismeretek elsajátíttatásán túl az alapos, gyakorlati tanításra történő felkészítés, a gyerekekkel, az osztállyal folytatott munkára vonatkozó mélyreható, a későbbi tanári tevékenység szempontjából jól kamatoztatható ismeretek átadása. Ehhez mindenképp hozzájárul, hogy a tanítójelölt maga is milyen példával találkozik felkészítésének időszakában mind az elméleti stúdiumokon, mind a gyakorló intézményben eltöltött számos év és tanóra alatt.

Az előbbi megközelítésnek a szellemisége jól megfigyelhető már közel két évszázaddal korábban is, az első magyar nyelvű tanítóképző alapítójának, Pyrker János László egri érseknek az elképzelését tanulmányozva, akinek törekvéseit Maskovics Mihály nagykallói káplán, az intézet kinevezett tanára idézi meg az 1834-ben kiadott kis füzetecskéjében. (Benkóczy, 1928. 26–28. o.)

Jelen munkánk terjedelmi korlátai nem engedik meg a témakör mindenre kiterjedő, mélyebb elemzését, ezért elsősorban arra fókuszálunk, hogy a számos értékes szekunder forrás segítségével (Abkarovits, 2016; Benkóczy, 1928; Bartók, 2013; Bodosi, 2009; Dobos, 2005), valamint a rendelkezésünkre álló primer forrásokat¹ felhasználva, néhány általunk lényegesnek tartott mozzanatot kiemelve, az intézményben folyó gyakorlati képzés II. világháborúig terjedő időszakát bemutassuk.

A kezdetek

A Pyrker érsek által 1828-ban alapított – akkor még középfokú – egri tanítóképzőben már az indulási időszakban is nagy hangsúlyt fektettek a gyakorlatokra. A jelöltek ez irányú szakmai felkészítésének elengedhetetlen feltételeként említették, hogy olyan iskola álljon rendelkezésre az intézet tanulói számára, ahol a megszerzett elméleti ismereteiket a gyakorlatban kipróbálhatják, fejleszthetik. (Bodosi, 2009) A Foglár-nevelőintézetben, ahol a képző megnyitotta kapuit, az érsek ezért egy „kisebb nemzeti” iskolát is létesített, ahol a jelöltek rendsze-

1 Egri Érseki Róm. Kath. Tanítóképzőintézet Értesítői (1896/97; 1915/16–1937/38), később lsd. csak Értesítő.

resen gyakorolhattak. Lehetőségük volt a kétosztályos intézményben tartott tárgyak tanítására, úgymint: vallástan, betűismertetés, szótagolás, olvasás és írás, latin olvasás és írás, számtan. A gyakorlóiskola tanítója részletes tanítási tervet készített, amit a növendékeknek követni kellett. (Benkóczy, 1928. 145. o.) Komoly erényeként említhetjük meg tehát az egri képzésnek, hogy már az indulás időszakától kezdve volt gyakorlási lehetősége elemi iskolában a tanítójelölteknek, míg számos más intézet esetében főleg telente vehettek részt iskolai segédtanítói gyakorlaton, és csak ezt követően kerülhettek ki városi vagy falusi elemi iskolákba. (Kulcsár, 2014)

Bartakovics Béla érsek idején, 1852-ben költözött át a képző a Líceum épületébe, ahol közel egy évszázadon át működött. Ez az időszak nemcsak a költözés, hanem az 1848-ban kiadott, 1850 szeptemberében pedig *Leopold von Thun Hohenstein* birodalmi kultuszminiszter által hazánk összes középiskolájában kötelezővé tette *Entwurf* következtében is igen sok kihívással, átalakítással járt. Különösen azokban a felekezeti iskolákban, ahol továbbra is államilag elismert bizonyítványokat akartak kiadni. Sokan – főleg a protestánsok – azért zárkóztak el igen határozottan a rendelkezés végrehajtásától, mert nem akartak alkalmazkodni az osztrák rendszerhez, meg szerették volna tartani autonómiájukat. (Bartók, 2013)

Ami az említett problémák mellett mégis a rendelkezés pozitívumának tekinthető, az mindenképp a gyakorlatorientáltság volt. Az első évfolyamon inkább elméleti, míg a második esetében a gyakorlati felkészítés dominált. Jól látható ez a 12533/123. számú rendelet ide vonatkozó részeinek vizsgálata során, miszerint: „Az órabeosztás akként eszközlendő, hogy az első évben több elméleti óra legyen, mint gyakorlati, a második évben pedig megfordítva. Figyelemmel kell lenni arra is, hogy azokat a tárgyakat, amelyeket gyakorlat által sajátíttatnak el, több órában tanítsák.” (Benkóczy, 1928. 58. o.)

A konkrét gyakorlati feladatok tekintetében pedig ezt olvashatjuk: „A gyakorlati kiképzés abból álljon, hogy al- és főelemi tanítók oktatásánál jelen legyenek és az ott tapasztaltakról jegyzeteket készítsenek. Dolgozatokat írjanak, amelyekből kitűnjék a helyes gondolkodás és módszer. (...) Igazgató a tanítók bevonásával próbaleckéket rendezzen, amelyeken a jelöltek tanítsanak. A tanítónövendékek tanításai megbírálandók.” (Benkóczy, 1928. 58. o.)

A fenti idézet is érzékletesen tükrözi, hogy Egerben is követik a *Bestimmungen für die Präpamnden-Curse* utasításait, a közoktatásügyi miniszter 1848. évi 6111. számú, valamint az 1849. júliusában kiadott rendeleteit, melyek alapján népiszkolai tantárgyakat és a módszert nemcsak hospitálták a jelöltek, hanem teljes tanóraban tanítottak, sőt egy-egy tantárgy esetében ezt hosszabb időn keresztül gyakorolták az igazgató vagy a tanító vezetésével. A tanításokról, annak eredményéről jegyzőkönyvet vezettek. Írásbeli feladat is kapcsolódott a gyakorlathoz, amelyben a tanítói hivatással összefüggő kérdéskörök kerültek kifejtésre. Ezt a munkát a gyakorlatvezető tanító vagy az igazgató átnézte, esetleges kiegészítésekkel ellátta, és úgy adta vissza a jelöltnek. (Szakál, 1934. 56. o.)

Az idézett részekből is szemléletesen kitűnik a korábbihoz képest előremutató gyakorlati szempontú megközelítés, illetve a mindennapi iskolai feladatok ellátásához kapcsolódó, a kezdő tanító számára már az oklevél megszerzése utáni első napokban is jól használható ismeretek elsajátíttatása. Maguknak a gyakorlatoknak a felépítése is egyértelműen kirajzolódik az idézetekből, ugyanis első lépésként fontosnak tartották a komoly tapasztalattal rendelkező tanítók munkájának megfigyelését (hospitálás), ennek lejegyzetelését, fontosabb módszertani elemeinek kiemelését (tulajdonképp hospitálási napló készítését), majd ezen tapasztalatok birtokában a jelöltek is tartottak órákat, amelyeket elemeztek, „megbíráltak” a mindenkorli szakvezetők irányításával. Pedagógiai szempontból kétségkívül előremutatónak tekinthetők ezek az elképzelések, igaz az akkori történelmi helyzetben nem arattak osztatlan sikert! (Bartók, 2013. 277. o.)

Változások a népiskolai törvény után

Jelentős változásokat hozott a tanítóképzésben az 1868. évi XXXVIII. törvény-cikk, amelyet Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter adott ki. A korábbi kétéves képzés hossza három évre nőtt, mindezzel együtt a gyakorlóiskolák felállítását is előírta az intézetek mellé. (Dobos, 2005. 19. o.) Egerben Bartakovits érsek 1870-ben rendeli el a képző törvénynek megfelelő átszervezését, a feladattal pedig Tárkányi Bélát, az intézet új igazgatóját bízta meg. A tantervet a törvényi előírásoknak megfelelően állította össze, amelyet tartalmában követett a későbbi püspökkari tanterv is. Ebben 8 tantárgyi csoport jelent meg kötelezően előírt formában, amelyek esetében – Bartók (2013) megjegyzésére utalva – a sorrendnek is jelentősége volt fontosságuk tekintetében. Témánk szempontjából ezért lényeges kiemelni, hogy a „Hit és erkölcsstan” után másodikként jelent meg a „Neveléstan” tantárgycsoportja, amelyen belül az általános nevelés, tanítástan, oktatási módszertan mellett megtaláljuk a tanítási gyakorlatot is. Előbbiek alapján is jól következtethető a gyakorlatok kiemelt szerepe, fontossága.

A gyakorlatokat a négyosztályos osztott líceumi elemi iskolában teljesítették az egri képzősök az 1870-es években. Különösen sok problémát okozott ez a – napjainkban természetesnek tűnő, több szempontból is előremutató – megoldás, ugyanis a későbbi munkahelyükön a jövőbeni tanítók kevésbé találkozhattak osztott, mindinkább osztatlan osztályokkal, vagyis elsősorban ezen a téren kellett volna jelentősebb gyakorlatot szerezniük, módszertani felkészültséggel rendelkezniük. Ennek kiküszöbölésére rendszeresen alakítottak ki osztatlan osztályokat is az elemi iskola osztályaiból. (Abkarovits, 2016. 86. o.)

Az említett változtatások elindításában nagy szerepet játszott 1874-től Katinszky Gyula intézeti tanár, akit Samassa érsek kért fel 1874-ben arra, hogy a líceumi elemi iskola és a képző gyakorlati tanításra vonatkozó tervének összehangolását elvégezze. Hamarosan meg is tette javaslatait a változtatásra,

aminek első lépéseként a zenetermet kérte berendezni az alkalmanként létrehozandó osztatlan osztály működéséhez, valamint további padok készíttetését és elhelyezését a terembe, ahová a tanítószakosok is leülhetnek látogatásaik alatt. A javaslatát pedig azzal indokolta, hogy így a jelöltek nemcsak az osztott, hanem az osztatlan iskolában is szerezhettek tanítási gyakorlatot. (Benkóczy, 1928. 149. o.) Az elképzelés mögött jól érzékelhető az országos elvárásoknak való megfelelés, de a minisztérium nyomása is, ahonnan egyértelműen az osztatlan osztályokban történő gyakorlat megvalósítása az elvárt, minden, nem állami fenntartású tanítóképző intézményben is.

Katinszky rendkívüli energiával, lelkesedéssel végezte munkáját a gyakorlóban, amit egy 1884-es jegyzőkönyv is külön megemlít. Meglepő újtással állt elő a harmadévesek gyakorlata kapcsán, amikor azt kérte, hogy a jelölteket legalább két hétre mentsék fel a délutáni órák látogatása alól, mialatt a vezetésével a gyakorlóiskolában gyakorlati felkészítést kapnak tanítástanból. (Benkóczy, 1928) Ezzel a lépésével tulajdonképpen az összefüggő tanítási gyakorlatnak egy formáját valósította meg az intézményben, ami a kor viszonyait figyelembe véve mindenképp rendkívül innovatív kezdeményezésnek tekinthető.

Az 1880-as évek elején határoz a tanári kar arról is, hogy az intézmény befejezése után egy gyakorlóévet külső iskolában kell eltöltenie a növendékeknek ahhoz, hogy a tanítóképesítő vizsgát letehessék. Benkóczy (1928) utal arra, hogy ez már a korábbi miniszteri rendelkezésekből is kitűnik, de a jelentős tanítóihiány miatt ez alól éveken át felmentést kaptak a végzősök. Mindezekből szemléletesen látszik már a XIX. század végén is az a szakmai megközelítés, miszerint az összefüggő külső gyakorlatnak komoly jelentősége van a hivatásra való felkészítés szempontjából.

További jelentős változást hozott az évtizedben a képzési idő ismételt növekedése, ami a negyedik évfolyam bevezetését jelentette Egerben is. Az 1883/84-es tanévre felvett diákoknak már négy évet kellett az iskolapadban tölteni a tanítói képesítés megszerzéséhez. Igaz, a képzési idő emelkedett, de a vallás- és közoktatásügyi miniszter 1881/15369. számú rendelete megengedte, hogy a legkiválóbbak a képesítő vizsgát – további gyakorlóév letöltése nélkül – közvetlenül a képző befejezése után letehessék. (Bodosi, 2009. 65. o.)

A korabeli gyakorlatok pontos felépítését és formáit is megismerhetjük Katinszky Gyula emlékiratait tanulmányozva, akinek az egri iskolai gyakorlatok VKM² általi bírálata kapcsán válaszként megjelent gondolatait Benkóczy (1928. 149–151. o.) örökítette meg. Ezek alapján látható, hogy az egri tanítóképzősök 1884-től kétféle osztályban is végzik a gyakorlatukat, ugyanis osztatlan és osztott osztályokban gyakorolhatnak heti rendszerességgel. Igaz, a tulajdonképpeni gyakorlóiskola a 6 osztályos osztott belvárosi elemi iskola volt, de ennek tanulóiból minden tanév utolsó hónapjaiban egy kis osztatlan osztályt állítottak fel a további gyakorlás céljára. A tanévben a gyakorlatok úgy szerveződtek, hogy a 3. évesek hetente két órában, a 4. évesek pedig háromban a gyakorlóis-

2 Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium.

kola két tanítójának közvetlen vezetése alatt, valamint a képző megbízott oktatójának utasításait figyelembe véve figyelték meg az órákat, illetve tanítottak osztott és osztatlan osztályokban. Ez utóbbi esetében is megfigyelik a tulajdonképpen „szakvezetőjük” munkáját minden tantárgy esetében, majd a növénydek is legalább két alkalommal tartanak órát ebben az osztályban. Katinszky maga elismeri, hogy ez a gyakorlási módszer nem tükrözi kellő módon a falusi iskolák gyakorlatát, ahol nem egyszer száz tanulóval kell egy tanítónak dolgozni, de pedagógiai szempontból mindenképp előnyösebb lehet ilyen módon megszerezni az első tapasztalatokat. Ebben a formában megvalósulhat az a – napjainkban is nagyon fontos – didaktikai alapelv, miszerint a könnyebbtől kell haladni a nehezebb felé. Tehát nézete szerint az osztott iskolában történő gyakorlati előkészítés után az osztatlanban is feltételezhetően nagyobb sikereket lehet elérni.

A fent leírtakból jól felismerhető az a problémakör, ami az osztott és osztatlan osztályokban folyó gyakorlatok kapcsán kirajzolódik a korszakban, és a következő évtizedben is a gyakorlatok körüli vitákat hozza elő. Sokban hozzájárul ehhez a VKM ismételt kifogása az egri gyakorlat ellen, amely mögött mindenképp az állami képzőkben előírtak követése, annak az átvétele húzódik meg.

Újabb változások 1889 nyarán történnek a gyakorlatok vezetése kapcsán, amikor Katinszkyt az érsek más, fontos feladatra szemeli ki, munkáját pedig Kontra László Vazul veszi át, mint a gyakorlóiskola vezetője és a pedagógia tanára. Már a következő évben ajánlást tesz a korábbi gyakorlótanítások átszervezésére, ugyanis szakmai szempontból nem kettő, hanem csak egy tanítót javasol Szőke Sándor személyében, ugyanis így sikeresebben és egységesebben lehetne vezetni szerinte a gyakorlatokat. Javaslatát az érseknél hamarosan meghallgatásra találta.

Az 1890-es évek elején is tovább folytatódik a VKM részéről az intézmény gyakorlatai kapcsán megjelenő bírálatok sora. Az érsek Kontra Lászlótól várta a megoldási javaslatokat, aki egy önálló gyakorlóiskola létrehozásában látja az előrelépés lehetőségét. A tantestület ezt – különösen kiemelve jelentős költségeit – nem támogatta, hanem egy másik javaslattal állt elő. Ebben a tervezetben megjelent részben a korábbi gyakorlat is olyan pontosítással, hogy a 4. évesek az 1. félévben az osztott, illetve a „mesterségesen létrehozott” osztatlan osztályokban, majd – jelentős újjátásként – a 2. félévben már egy külvárosi osztatlan iskolában végezzék gyakorlótanításaikat. Kontra ezt nem tudta elfogadni, ezért az érsek más feladattal bízta meg. (Benkóczy, 1928. 153. o.) Utóda Vincze Alajos lett, aki az 1893-as évtől kezdve a korábbi javaslatok szerint szervezte a gyakorlatokat. Megbízatása Kál község plébániájára történő kinevezése miatt csak rövid ideig tartott (Bartók, 2013), így ismételten új vezetőt kellett keresni a gyakorlóiskola élére.

Samassa érsek hamarosan meg is találta Szőke Sándor belvárosi tanító, a gyakorlatok egyik korábbi segítője személyében azt az alkalmas szakembert, aki megfelelő szakmaisággal tudta irányítani az intézményt, a képzősök gya-

korlatait. Mivel magasabb képesítést is sikerült szereznie ebben az időszakban, ezért a pedagógia tanszéket is rábízta. Kinevezésével egy új, a gyakorlatok szempontjából kiegyensúlyozott, több évtizedig tartó időszak kezdődött az 1894-es évtől. Külön segédoktatókat már nem alkalmaznak a gyakorlóiskolában, hanem egyedül Szőke Sándor feladata lett a gyakorlati képzés minden irányú, nem kis kihívásokkal teli munkájának koordinálása. (Benkóczy, 1928)

A gyakorlati felkészítés a források alapján igen alaposnak tűnik, amit az 1896/97-es Értesítőben leírtak is szemléletesen tükröznek. (Bodosi, 2009) Jelentős számú a 2. évesek iskolalátogatása, akik 32 alkalommal voltak hospitálni arányos módon elosztva a látogatásokat. Az 1–4. osztályok mindegyikét 6-6, az összevont 5-6. osztályokat összesen 8 alkalommal hospitálták. A 3. évfolyamos tanítójelöltek 16 példánytanítást láttak, készítettek 3 tárgyhoz tervezetet (humán, reál, művészeti-gyakorlati), tanítottak 3 alkalommal, társainak tanítását látták 54-szer, részt vettek 57 bírálatban. *„A 4. évfolyam minden növendéke: látott a reáliákból 19 példánytanítást, az osztatlan iskola vezetéséből 4 példány tanítást (...) készített a reáliákhoz 3, osztatlan iskolához 1 tanítási tervezetet, tanított reáliákból 3-szor, osztatlan iskolában 1 délelőtt (...), készített önbírálatot 4-szer; kölcsönös bírálatot, 64-et, részt vett 52 bírálatban.”* (Idézi: Bodosi, 2009. 92. o.)

Az idézett rész szemléletesen tükrözi az intézet XIX. század végi viszonyait a gyakorlatok alaposságának szempontjából. Már a 2. évfolyamosok is rendszeresen hospitáltak minden osztályban, illetve megismerkedtek az osztott és osztatlan osztályokban folyó pedagógiai munkával. A 3. éveseknél folytatódtak a hospitálások, de egyre több feladatot kaptak a gyakorlatok során, mert a megfigyeléseken túl szakszerű bírálatokat is kellett készíteniük *társaik óráiról, de saját maguk is tartottak több alkalommal tanórát. A 4. évfolyamon pedig kiegészültek a feladatok az osztatlan osztályokban történő megfigyelésekkel, gyakorlótanításokkal, bírálatokkal.*

Az első világháborúig nem tapasztalhatóak jelentősebb változások a gyakorlatok, valamint a gyakorlóiskola tekintetében. A kontinuitást Szőke Sándor személye biztosította, aki az iskolát ekkor már több mint két évtizede irányította, de emellett a 2. osztályban lélektant, a 3.-ban nevelés- és módszertant, valamint 3. és 4. osztályokban a gyakorlati tanítást is vezette. Rendkívül jelentős múlttal rendelkezett az oktató-nevelő munka terén, ugyanis az intézetnél ekkor már 29 évet töltött el, a teljes szolgálati éveinek száma pedig 38 volt.³

A gyakorlatok korábbi rendjét az első háborús években próbálták megtartani, igaz, a 2. évfolyamos hospitálásokról nem találunk feljegyzéseket az 1915/16-os Értesítőben, viszont a 3. és 4. évfolyamok esetében szintén jelentős számban megtalálhatók a mintatanítások, illetve a hallgatók által tartott órák. Ezek alapján meg tudhatjuk, hogy harmadéven 8 mintatanítást figyelhetek meg, valamint 8 humán, illetve 4 reál órát tartottak, a negyedévesek pedig 17 mintatanítást láttak, és tanítottak is humán, valamint reál tárgyakat. Ez utób-

3 Értesítő 1915/16. 13. o.

biak pontos száma nem rajzolódik ki a forrásból, csak az, hogy az előző évfolyamhoz képest több órában volt erre lehetőségük.

A hittan megfelelő tanításának különösen fontos szerepe volt az intézményben, ami az alapítás helyét és a fenntartóját figyelembe véve nem meglepő. Az 1–3. osztályokban az órarend tanulsága szerint heti két órában tanultak hittant a jelöltek, majd az elméleti megalapozást a 4. évfolyamon a *hitelemzéstannal* zárták szintén két órában.⁴ A tárgy esetében különösen precízen jártak el a gyakorlatok esetében is. Törekedtek arra, hogy a legjobb felkészítéssel menjenek ki tanítani a hallgatók későbbi munkahelyükre, ezért „*a népiskolai vallásoktatás tárgyainak mindegyikéből a szaktanár mintatanításokat mutatott be a gyakorló iskolában a növendékek előtt, akik azután előzetesen megbeszélte, írásba foglalt és átvizsgált tervezet alapján tartottak hitelemző tanításokat, amint a szaktanár példát adott nekik, nemcsak osztott, hanem részben osztott és osztatlan iskolában is*”.⁵

A testgyakorlás tanítására is komoly hangsúlyt fektettek, sőt itt figyelembe vették a jelöltek adott területre vonatkozó készségbeli különbségeit is, ezért a „gyengébbeknek” több alkalmat is biztosítottak a gyakorlati tanításra.

Minden gyakorlótanításhoz alapos tervezetet készítettek, amit a gyakorlat legfőbb irányítója, a pedagógia tanára – egyben a gyakorlóiskola vezetője – precízen átnézett, kijavított. Ennek alapján lehetett véglegesíteni a tervezetet, majd megtartani az órát. Akik nem tanítottak, azoknak is kötelező volt vázlatot írni, bírálati jegyzetet és jegyzőkönyvet készíteni a látottakhoz. Mindig jelöltek ki hivatalos bírálókat, de voltak önkéntesek is, akik részletesen, írásban elemezték az órai munkát. Az elkészült dolgozatokat a tanáruk minden alkalommal szigorúan átvizsgálta, értékelte.⁶ A látottakat közösen is alaposan analizálták, a tapasztalatokat megbeszélték, későbbi tervezett óráiknál beépítették a tanulatokat.

Az I. világháború utolsó éveit súlyos megpróbáltatások sorát hozták az intézet életében is. A tanárok közül behívták *Benkóczy Emilt* katonai szolgálatra, akinek a helyettesítését meg kellett oldani, de a besorozott diákok felkészítését is megfelelő módon kellett megszervezni, hogy levizsgálhassanak a frontra indulásuk előtt. Igen jelentős és megdöbbentő adatok találhatók az 1918-as év nyarára vonatkozóan, amikor a 18 fős harmadéves osztályból 17-en, a 12 negyedévesből 10-en, vagyis mindkét esetben majdnem a teljes osztály katonai szolgálatot teljesített. (Bartók, 2013. 286. o.)

A nehézségek ellenére Szőke Sándor irányítása alatt a gyakorlatok nem szenvedtek csorbát. A végzősök esetében a helyi tanterv 144 órájából 32 félórát használtak fel mintatanításokra. A hallgatók sem kevés órát tartottak, ugyanis *a „humán tantárgyakból 11, a reál tantárgyakból 8, a művészi és gyakorlati tantárgyakból 7 teljes órát tanítottak osztatlan iskolai csoportosítás mellett*”.⁷ A katonai

4 Értésítő 1915/16. 49. o.

5 Értésítő 1915/16. 53. o.

6 Értésítő 1915/16. 54. o.

7 Értésítő 1917/18. 25. o.

tanfolyamokon részt vevők esetében szintén törekedtek a gyakorlati tanításaik legalább részleges biztosítására, ezért a „vizsgálati és tanképesítői tanításon kívül legkevesebb egyszer tanítottak”.⁸

A harmadévesek esetében pontos számadatokkal nem szolgál az Értesítő, de olvasást, írást, számolást, beszéd- és értelemgyakorlatot tanítottak, valamint előtte mintatanításokon vettek részt. (Lásd még: Bodosi, 2009.) Ismételten külön feltüntetik a másodévesek hospitálásait, amely alkalmak a későbbi gyakorlati tanítások szempontjából mindenképp szakmai segítséget nyújtottak a diákoknak.

A testgyakorlás tárgya különösen kiemelt helyet foglalt el a háborús időszakban a képzés rendszerében. Látszik ez a gyakorlatok megszervezése kapcsán, ugyanis korábban egy alkalommal kellett belőle gyakorlótanítást végezni, míg ebben az időszakban többször, illetve a tanfolyamok hallgatóinak is legalább egy alkalommal.

Érzékelhető, hogy a nehézségek ellenére sem szerettek volna a szakmai elvárásokból engedni, a gyakorlati felkészítés színvonalát mindenképp próbálták megőrizni, biztosítani a lehetőségeket a gyakorlásra.

A két világháború közötti időszak

A világháború utáni időszak számos nehézséget és átalakulást hozott az intézet életében. A tanácsköztársaság időszakában mind a diákok, mind a tanárok között voltak, akik szimpatizáltak a változásokkal, utóbbiak elsősorban a tanítóképzés színvonalának emelésére vonatkozó elképzelésekkel. (Somos, 1979) Aktívan mégis csak 4 tanuló vett részt az egri képzőből az új eszmék terjesztésében (Bartók, 2013), illetve állt vöröskatonának, akiket 1919 őszén az intézet korábbi tevékenységükre hivatkozva nem vett vissza tanulói közé.⁹

Jelentős átalakulást hozott az intézmény életében is az a vallás- és közoktatásügyi minisztériumi rendelet (7041/1920.), amely 6 évre emelte a tanítóképzés időtartamát. A rendelkezést az érsek is megerősítette 1920 augusztusában, kérve az átszervezést. A szakmai érveket nem vitatva, sőt a túlterheltség megszűnését várva az egri tantestület örömmel vette a képzés idejének változtatását, és egyben a hivatás tekintélyének növekedését is remélte az újjító szándéktól. (Bodosi, 2009)

A várt pozitív hatás azonban elmaradt, a jelentős képzési idő növekedéssel inkább az intézetek létszámcsökkenése, az elnéptelenedés veszélye jelent meg országszerte. Az egri képzőben is csupán csak 8 fő jelentkezett be az 1920-as tanévre az első évfolyamra. (Bartók, 2013) A problémák kiküszöbölésére a képzési idő optimálisabb meghatározását kellett végrehajtani, úgy, hogy a korszak gazdasági, társadalmi kihívásainak a tanítóképzők meg tudjanak felelni. Ebből

8 Értesítő 1917/18. 25. o.

9 Értesítő 1918/19 – 1919/20 – 1920/21. (összevont, szerz.) 5. o.

a megfontolásból 1923-ban változtatott Klebelsberg Kunó vallás- és közoktatásügyi miniszter a képzés idején, és öt évre mérsékelte azt, meghatározva az intézmények fontos feladatát, ami az állami képzők tantervének elején ekként jelent meg: *„A tanítóképzés feladata egészséges, vallásos és hazafias, művelt, hivatásukat értő és szerető tanítók nevelése.”* (Mészáros, 2000. 254–255. o.) Ezt a szellemiséget követték – bár nem állami képzőről volt szó – Egerben is, ebben a felfogásban jelenik meg 1925 októberében az az érseki rendelet, amely az öt évfolyamos egri képző tanítástervének életbeléptetését deklarálja.

Az 1920-as évek elején folytatott gyakorlatokra visszatekintve külön hangsúlyozza az Értesítő¹⁰, hogy önálló gyakorlóiskolával még ekkor sem rendelkezik az intézmény, de továbbra is Szőke Sándor mint módszertantanár irányítja az iskolai gyakorlatokat, mintatanításokat mutat be, és a korábbiakhoz hasonlóan a növendékek a tanítás előtt megbeszélést tartanak, majd utána bírálattal fejezik be a munkájukat. Ami viszont újdonságnak számít a korábbiakhoz képest, hogy 1. osztályban megjelenik a hospitálás, ami mindenképp egy újításnak tűnik a korábbi időszakhoz képest.

Az igazi és már régóta várt változást az 1923/24-es tanév hozta meg, amikor Szmrecsányi Lajos érsek önálló, külön tanítóval rendelkező, osztatlan gyakorlóiskolát alapított. (Benkóczy, 1928. 153–154. o.) Néhány hónapig Barabás E. Sándor, majd két évig Peczár Gyula állami tanító vezette az intézményt olyan eredményesen, hogy mindenki által elismertté vált a városban. Az 1925-ös tanévtől Forgács István korábbi felnémeti tanító kezdi meg működését az iskolában, aki továbbviszi az addigi eredményes munkát, de a következő év tavaszán súlyos betegsége miatt kénytelen megválni hivatalától.¹¹

A gyakorlóiskola elindulásának átmeneti időszaka 1927 őszével zárul le, amikor az érsek Szügyi Trajtler Gézát nevezi ki az intézmény élére. *„Eddigi működése biztosíték arra nézve, hogy állását közmegelegedésre fogja betölteni. Különben kinevezésével a gyakorlóiskola ügye is nyugvópontra jutott s a legjobb reményekkel vagyunk arra nézve, hogy az intézet e szerves tartozéka ezentúl áldásos működést fog kifejezteni a növendékek gyakorlati kiképzésében.”*¹²

Az Értesítőből idézett néhány sor is mutatja, hogy ettől az évtől egy új, nyugalmas, szakmailag magas színvonalat biztosító korszak kezdődött a gyakorlóiskola, a gyakorlatok tekintetében.

Szecskó Károly Szügyi Trajtler Gézaról írt munkájában az intézmény jeles tanárának, későbbi igazgatójának – Somos Lajosnak – visszaemlékezését idézi meg volt kollégájukról, akinek kiváló pedagógusi és emberi értékei jól tükröződnek a leírtakból: *„Szügyi Trajtler Géza azok közé a pedagógusok közé tartozott, akik a pedagógushivatást a maga teljességében vállalták. Mélyen áthatotta az a meggyőződés, hogy vállalt hivatását csak úgy töltheti be, ha állandóan képezi, fejleszti önmagát, és ha nemcsak a gyerekeknek, hanem a népnek is tanítója,*

10 Értesítő 1918/19 – 1919/20 – 1920/21. (összevont, szerz.) 12–13. o.

11 Értesítő 1925/26. 3. o.

12 Értesítő 1927/28. 30–31. o.

nevelője lesz. (...) A népoktatásnak és népművelésnek nem egyszerű szolgálója volt. Nemcsak hirdette, terjesztette korának pedagógiai kultúráját, hanem alkotó módon maga is hozzájárult annak gazdagításához. Népiskolai történelmi tankönyve mellett a kiadásra került tanítási vázlatai és szerzői munkaközösségekben készült olvasó- és tankönyvei tanúskodnak erről.” (idézi: Szecskó, 2015. 7. o.)

Az új igazgatóval egy elhivatott, magas képzettségű, precíz, egyben komoly pedagógiai érzékkel megáldott szakember lett a gyakorlatok egyik vezetője. A tanítóképzőt Egerben végezte (1908), majd a közeli Kápolnán helyezkedett el. Megragadott minden olyan lehetőséget, amellyel bővíthette tudását. Nemcsak a pedagógia területén, hanem a mezőgazdasági ismeretekben is rendszeresen továbbképezte magát. Eredményes nevelő-oktató tevékenységét már a világháború előtt több elismeréssel, kitüntetéssel jutalmazták. Az Egri főegyházmegegye *Rajner-díját* 1914-ben kapta meg, amit a kiváló tanítók részére alapítottak. A következő évben pedig már újabb dicsérő elismerésben részesítették kimagasló munkájáért.

A szépirodalom iránt nemcsak érdeklődött, hanem maga is aktív irodalmi tevékenységet folytatott, verseket, színdarabokat írt. Különösen sokat tett a népművelés ügyéért, aminek szintén több elismerés lett az eredménye, sőt 1924-ben egy – az adott témában – benyújtott pályázatával első díjat is nyert. (Szecskó, 2015. 16–29. o.)

Az egyre bővülő gyakorlati feladatok szakszerű vezetéséhez mindenképpen szükség volt a fentiekben leírt széles körű felkészültséggel rendelkező gyakorlóiskolai igazgató-tanítóra, aki a képzőben megszerzett elméleti ismereteket jól ki tudta egészíteni a gyakorlatban.

Az 1928/29-es tanév Értesítőjéből látható a gyakorlati feladatok újabb bővülése, differenciáltabbá válása. A tanítói gyakorlat megszerzéséhez négy területen keresztül vezetett az út: a *mintatanítások*, a hallgatók *próbatanításai*, a tanítójelöltek *hospitálásai* és a *pedagógiai gyakorlatok* teljesítése révén.¹³

A *mintatanítások* bemutatása a gyakorlóiskola igazgatójának feladata volt, aki a 4. és 5. évfolyamosoknak rendszeresen tartott ilyen órákat. Az órák tervezetét a növendékek beírták egy erre a célra rendszeresített gyűjteményes füzetbe. A látottakat gondosan megbeszélték, elemezték az adott témához kapcsolódó módszertani szempontok kiemelésével.

A *próbatanításokat* a 4. évfolyamon a pedagógia tanára, a végzősöknél a gyakorlóiskola igazgatója készítette elő. Ennek keretében leírták a tanítás előzetes vázlatát, megjegyezték az óra célját és nevelő mozzanatait, elkészítették a végleges vázlatot. Akik tanítottak az adott alkalommal, részletes tervezetet is készítettek. Az elkészült munkát mindkét korábban említett, a gyakorlatokkal foglalkozó tanár átnézte, helyesírási és tartalmi szempontból is javította. A szakmai észrevételeket figyelembe véve a jelölt kiegészítette, átdolgozta vagy – amennyiben indokoltnak látták – újra is írta a tervezetet. A próbatanításon

13 Értesítő 1928/29. 26–27. o.

minden hallgatótárs, valamint a két oktató is jelen volt. A tapasztalatokat lejegyezték a tanítási naplóba, majd az óra után pontos koreográfia szerint beszéltek meg a látottakat. Először az órát tartó növendék értékelte saját munkáját, majd az adott alkalomra kijelölt bíráló hallgató, akit az önkéntesen jelentkező követett, végül a pedagógiatár zárta az értékelést. Minden elhangzott megjegyzést, javaslatot precízen le kellett jegyezni a tanítási naplóba, hogy az a későbbiekben felhasználható legyen a még eredményesebb munkához.

A próbatanítások tárgyát és mennyiségét jól demonstrálja az adott év értesítőjének adatai alapján készített táblázat:¹⁴

IV. évfolyam	V. évfolyam
11 beszéd- és értelemgyakorlat	33 vallástan
8 olvasás és írás	10 beszéd- és értelemgyakorlat
10 olvasmánytárgyalás	19 olvasmánytárgyalás
4 helyesírás és nyelvi magyarázat	19 helyesírás és nyelvi magyarázat
3 fogalmazás	23 fogalmazás
9 számolás és mérés	23 számolás és mérés
3 rajz	15 földrajz
2 ének	8 történelem
2 kézimunka	24 természeti és gazdasági ismeretek
3 testgyakorlás	7 rajz
	6 ének
	5 kézimunka
	6 testgyakorlás
Összesen a IV. évfolyamon: 55	Összesen az V. évfolyamon: 198
Összesen: 253 próbatanítás	

A táblázatból kiolvasható, hogy az 5. évfolyamon jelentős, az előző évfolyamhoz képest közel négyszeres óraszámokban tarthattak órát a növendékek, ami a gyakorlatokra felhasználható óraszámokból is következett. Egerben is természetesen követték az 1925-ös tanterv előírásait, amely a 4. évfolyamon heti 2, míg a végzősöknek 6 órát határozott meg a tanítási gyakorlatokra, valamint az 5. évfolyamon még plusz 1 órát a „pedagógiai gyakorlatokra” (lásd még Molnár, 2018. 9. o.). Az adott tanév osztálylétszámait figyelembe véve megállapítható, hogy a 4. évfolyamon így 1-2 óra, míg a következőben akár 6-7 tanóra próbatanítására is volt lehetőség.¹⁵ A próbatanítások kezdő évében közel 75%-ban humán, illetve a művészeti területekhez tartozó tárgyakat tanítottak a hallgatók, de ez az arány a következő évben csökkent, és egyre több reál tantárgyat is tarthattak, igaz, ennek mértéke ekkor sem éri el az 50%-ot. Természetesen

¹⁴ Értesítő 1928/29. 26. o.

¹⁵ Értesítő 1928/29. 33–35. o.

nem meglepőek ezek az arányok, ugyanis érzékelhető, hogy az elemi iskolákban megjelenő órák súlyának és eloszlásának megfelelően alakultak a próbatanítások tantárgyankénti megjelenései is.

A *hospitálások* alkalmával minden negyed- és ötödéves tanítójelölt a tanév teljes időtartamában névsor szerint váltva egymást látogatta a gyakorlóiskolát. Itt számos megfigyelést végeztek, úgymint a gyermekek testi és lelki életét, a nevelés és tanítás munkáját, az iskolai rendtartást és adminisztrációt, a termek berendezését, felszerelését követték figyelemmel, de az órák közötti szünetekben a játékot is irányították, vagy segítettek a tanításhoz kapcsolódó eszközök előkészítésében. Főként a végzősök rendszeresen be voltak osztva helyettesítésekre is, de a tanév utolsó hónapjaiban a negyedévesek is kaptak ilyen feladatot. Az ötödévesek részt vettek továbbá a városi „siket-néma intézet” számos tanóráján a pedagógiatanáruk, valamint az intézet igazgatójának vezetésével, ahol megfigyeléseket végeztek, és szakmai előadásokat hallgattak.¹⁶

A *pedagógiai gyakorlatok* stúdium az ötödévesek tanrendjében heti 1 órát tett ki, és főleg pedagógiai-pszichológiai elméleti ismeretek feldolgozásával, azok gyakorlati alkalmazásával/alkalmazhatóságával foglalkoztak a jelöltek a pedagógia tanárának irányításával. Ez egyféle szélesebb értelemben vett – ahogyan erre Molnár is utal munkájában (Molnár, 2018) – megközelítése a gyakorlati felkészítésnek. Az első félévben inkább gyermeklélektani feladatok kidolgozása, megbeszélése volt jellemző, míg a második félévben „...neveléstan, tanítéstan, módszertan, a népiskolai tanterv és utasítás vezérelve”¹⁷ kerültek összefoglalásra. Jól kapcsolódott ide a *pedagógiai olvasóköri* létrehozása, tevékenysége is, ahová ajánlottan az alsóbb évesek nem kevesen, míg a 4-5. évfolyamosok teljes létszámban csatlakoztak. A beszedett tagdíjakból meghatározó szakirodalmakat vásároltak, amelyeket feldolgoztak, szakmailag megbeszéltek, elemeztek.

A következő tanévben alapvetően az előző évekhez hasonlóan jártak el a gyakorlatok szervezése területén. A hospitálások esetében viszont tapasztalható bizonyos előrelépés, ugyanis már a 3. évfolyamosok is végeztek megfigyeléseket a teljes tanévben a gyakorlóiskolában. Ez a változás mindenképp a gyakorlati felkészítés még alaposabb megvalósítását jelentette az intézményben.

Az 1929/30-as tanév nemcsak a korábban említett – gyakorlati képzés szempontjából – pozitív előrelépés miatt volt jelentős, hanem a gyakorlatok legfőbb vezetésével megbízott *Tajtler Géza* ide vonatkozó tevékenységének minisztériumi szintű elismerése miatt is. A gyakorlóiskola igazgató-tanítója az egyházmegyei tanítóknak szervezett pedagógiai szemináriumon egy rendkívül sikeres bemutatótanítást tartott, amit a VKM küldöttei kiemelt dicsőrérettel illettek. Az érsek szintén elismerő szavaival külön kiemelte: „...köszönetet mondok Tekintetes Igazgató - Tanító Úrnak, egyben annak a várakozásomnak is kifejezést adok, hogy a tanítóképző-intézetemben felnövekvő új tanítói nemzedéket, a vezetése alatt álló gyakorló-iskola útján magához hasonlóvá igyekszik nevelni, egyházmegyémm tanítói

16 Értésítő 1928/29. 27. o.

17 Értésítő 1928/29. 27. o.

karát pedig a rendezendő szemináriumokban továbbra is igyekezni fog az új tanterv szellemére és feldolgozására rávezetni.”¹⁸ Az idézett gondolatok hűen tükrözik az intézmény fenntartójának és tanárainak gyakorlatokhoz kapcsolódó elkötelezettségét, a képzőben folyó gyakorlati képzés színvonalát, kiemelt fontosságát. Egyben megerősítést nyert az érsek korábbi döntése is, miszerint egy valóban rátermett és elkötelezett, a tanítójelöltek gyakorlati felkészítését színvonalasan ellátó szakembertől kaphatnak útmutatást a leendő tanítók.¹⁹

Az 1930-as években több változás történt a gyakorlatok terén, ami részben bővülést, de bizonyos területen némi csökkenést is hozott.²⁰

Előremutató változásként jelent meg a próbatanítások kapcsán, hogy 20 bírálói csoportot hoztak létre az 5. évfolyamosokból. Ezek a szakcsoportok a hallgatótársak óráit „lélektani és pedagógiai szempontokból bírálták: pszichotechnika, struktúrpszichológia, pszichoanalízis, konstitúciós pszichológia, individualpszichológia, behaviorizmus, tömeglélektan, szociálpedagógia, reformiskola, Montessori-iskola, munkaiskola”²¹ szempontjai alapján. Jól érzékelhető, hogy igen sokrétű, szakmailag meglehetősen precíz módon, a pedagógia és pszichológia új eredményeit is figyelembe véve kellett véleményt mondani a látott tanóráról. Az említetteken túl volt az órának szaktárgyi kijelölt bírálója a hallgatók közül, valamint a pedagógiatanár véleményét is meghallgatták a megbeszélő órán. A tapasztalatok feljegyzése, rögzítése ekkor sem maradhatott el. Mindezek mellett viszont a növendékek összességében kevesebb órát tartottak, mint a korábbi időszakban. Az 1920-as évtized végén átlagosan 3-4, addig a 30-as évek elején 2-3 óra megtartására kaptak lehetőséget a gyakorlóiskolában. Némi kompenzálást jelentett az óratartás terén, hogy gazdasági népiskolában is próbataníthattak, igaz, ennek pontos, egy főre vonatkozó adatait nem találhatjuk az adott tanév Értesítőjében ²², de a későbbiekben megjelentetettekben sem.

A *pedagógiai gyakorlatok* tanóra esetében szintén tapasztalható előrelépés, ugyanis az I. félévben már nemcsak szakirodalmak alapján történő összefoglalókat, hanem gyermektanulmányi megfigyeléseket kellett végezniük a gyakorlóiskolában, illetve a tanulók lakásán. Ehhez útmutatást, szakmai segítséget a pedagógiatanárunk adott, akivel később a tapasztalatokat megbeszélték a tanítójelöltek.²³ Érzékelhető, hogy törekedtek minél inkább gyakorlatorientáltan tartalommal megtölteni a korábban több elméletet tartalmazó stúdiumot, még inkább felhasználható ismereteket átadni ezáltal a jövőbeni tanítóknak.

Új szellemiséget hozott a 30-as években dr. Somos Lajos bekapcsolódása a gyakorlatok vezetésébe. A tanár úr Debrecenben szerezte diplomáját, majd itt doktorált. Rövid ideig a debreceni piaristáknál, ezt követően az egri érseki taní-

18 Értesítő 1929/30. 19. o.

19 Értesítő 1927/28. 30–31. o.

20 Értesítő 1932/33. 43–45. o.; Értesítő 1933/34. 62–64. o.

21 Értesítő 1932/33. 43–44. o.

22 Értesítő 1932/33. 44. o.

23 Értesítő 1933/34. 63. o.

tóképzőben oktatott, 1938-tól pedig az intézet igazgatójaként folytatta munkáját. (Bartók, 2019. 85. o.) A pedagógiához, valamint a gyakorlatok irányításához kapcsolódó intenzív tevékenysége már az 1930-as tantestületbe lépése után hamarosan megfigyelhető. Az 1934/35-ös Értesítőben külön kiemelik, hogy a próbatanítások előkészítését a „*pedagógia tanára és Dr. Somos Lajos tanár*”²⁴ végzi. A következő tanévtől pedig már a tanári feladataiban is jelentős változás történik, ugyanis Szegeden újabb, tanítóképző intézeti tanári oklevelet szerzett munkáltatói kérésére pedagógiából és filozófiából. Így a következő tanévben a korábbi magyar és német szaktárgyain kívül lélektan, iskolaszervezet-tan stúdiumok tartásával és a gyakorlatok vezetésével is megbízták. (Szecskó, 1994. 9–10. o.)

A gyakorlati képzésben nemcsak az intézet saját gyakorlóiskolájának, hanem a líceumi római katolikus fiúiskolának, az ott tevékenykedő tanítóknak is jelentős szerepe volt az 1930-as években. Erre utalnak azok a köszönő, elismerő mondatok, amelyek az 1935/36-os Értesítőben olvashatóak: „*Növendékeink gyakorlati kiképzésében különös hálával és köszönettel kell megemlékeznünk a líceumi rom. kat. fiúiskola kiváló tanítóiról: Mentusz József, Tarnai Kálmán, Petrovits József és Szentgyörgyi Gyula igazgató-tanító urakról, akik a hozzájuk gyakorlati tanításra beosztott IV. és V. éves tanító növendékeket mindig nagy szeretettel fogadták, támogatták (...).*”²⁵ A forrásrészletből látható, hogy a képző gyakorlóiskolája mellett rendszeres lehetősége volt a hallgatóknak máshol is bővíteni tanítási-gyakorlati ismereteiket, elmélyülni a megfelelő módszerek szakszerű alkalmazásában, még inkább megismerkedni az iskolák mindennapi életével, a tanítók feladataival.

Az említett pozitívumok mellett viszont Somos Lajos felhívta a kisebb hiányosságokra is a tantestület figyelmét, amikor az 1936-os őszi tanári értekezleten a két gyakorlóterepül szolgáló iskola tanmenetének harmonizálására utalt. A teljes megoldást egy újabb gyakorlóiskola létrehozásában látta. Javasolta továbbá a szaktárgyi módszertanok minél korábbi tanítását a hallgatóknak, ugyanis így elkerülhető lehetne, hogy a 4. évfolyamosok minimális vagy alig-alig meglévő módszertani ismeretekkel kezdjék a tanítási gyakorlatukat. (Szecskó, 1994. 14. o.)

A javaslatok, különösen az újabb gyakorlóiskolai tagozat létrehozása tekintetében mind a tantestület, mind az egyházi előljárók esetében támogatásra találtak. Az áttörést az 1937/38-as tanév hozta az iskola életében, amikor Szmrecsányi Lajos érsek a kettős szentév alkalmából, annak szellemiségét különösen szem előtt tartva, egy rendkívül jelentős bővítést, fejlesztést indított el az egri intézetben. Az új bútorzaton, berendezéseken, termék kialakításán túl a gyakorlóiskolát is két tagozatúvá fejlesztette, ezzel igazán méltó körülményeket teremtve az egri tanítóképzésnek, lehetőséget adva egyben az akadémiai színvonalra történő áttérésre.²⁶

24 Értesítő 1934/35. 49. o.

25 Értesítő 1935/36. 55. o.

26 Értesítő 1937/38. 9. o.

A megújult körülmények a gyakorlatok tervezése, szervezése tekintetében is sokkal több lehetőséget kínáltak az intézmény számára. A gyakorlóiskola a tanévtől kéttagozatú, 6 évfolyamos, részben osztott elemi népiskolává vált. Az alsó tagozatát (1–3. osztályok) Szügyi Tajtler Géza, a felsőt (4–6. osztályok) Drencsényi Miklós igazgató-tanító vezette.²⁷ Az immár létrejött két tagozat miatt a próbatanítások, illetve a hospitálások száma is jelentősen növekedhetett. A 4. és 5. évesek ettől kezdve naponta kettesével tudtak hospitálni és tanítani. Ennek eredményeként a negyedéven átlagban 3 órát, míg az ötödéven 9 tanórát tudtak tartani a hallgatók, ami – az utóbbi esetben – a korábbi háromszorosát jelentette. Több iskolalátogatásra is lehetőség nyílt ettől a tanévtől, de külvárosi elemi iskolában is taníthattak az intézet diákjai.²⁸

Ezek a pozitív változások jelentős lendületet adtak a gyakorlati felkészítésnek, a minél alaposabb hivatásra nevelésnek. Kellő előkészítését is jelentette a tanítóképzés még magasabb szintre emelésének, amelynek folyamata az 1938/XIII. és XIV. törvénycikkek létrejöttével indult el. Mindezek értelmében megszűnt a korábbi ötéves képzés, és egy négyéves, érettségit adó líceumi képzéshez kapcsolták volna a kétéves, elsősorban a szakképzés feladatait ellátó tanítóképző-akadémiai tagozatot. (Dobos, 2005. 20–21. o.) Egerben az első líceumi osztály 1938 szeptemberében kezdte meg működését. Az intézet neve is megváltozott, így az *Egri Érseki Római Katolikus Tanítóképző Intézet és Fiúlíceum* elnevezés utalt a kétféle oktatási tevékenységre.²⁹ Ebben a formában csak a világháború első éveiben működhetett az intézet, majd a tanítóhiány miatt visszatérnek a korábbi, ötéves formához. (Abkarovits, 2016. 88. o.)

A gyakorlatok terén – ahogyan korábban utaltunk rá – jelentősek az előrelépések az adott évben, ami a gyakorlati órák mennyisége és minősége terén is megmutatkozik.

A *hospitálások* esetében nemcsak csoportos, hanem egyéni feladatok kijelölése is megtörténik, amelyekről írásbeli összefoglalót készítenek, majd bemutatják a gyakorlóiskola vezetőjének, megbeszélik tapasztalataikat. Nemcsak szemlélődtek, hanem aktívan be is kapcsolódtak a munkába az adminisztráció vagy a gyakorlóiskolai tanulók tevékenységének elbírálása esetében. A hospitálások alkalmával továbbá rendszeresen lehetőséget kaptak egy-egy óra megtartására, ami a megtartott tanórák számát növelte.

Mind a 4., mind az 5. évfolyamokat két csoportra osztották a *tanítási gyakorlatok* esetében, amely csoportok vezetését az intézet tanárai végezték (Zentai Károly, Cs. Pogány István, Abkarovits Endre, Merő László), de az iskola újonnan kinevezett igazgatója, Somos Lajos is aktívan részt vett a munkában. Ebből is látható, hogy milyen fontosnak tartotta, és igen kiemelten kezelte a gyakorlati képzés területét az új körülmények között is az intézet. Minden tárgyból láttak

27 Értesítő 1937/38. 52. o.

28 Értesítő 1937/38. 47–48. o.

29 Egri Érseki Római Katolikus Tanítóképző Intézet és Fiúlíceum Évkönyve 1938/39. 1; 77. o (később ld.: Évkönyv)

bemutatóórát a diákok, de amennyiben szükségét érezték a tanáraik valamelyik terület esetében, akkor beiktattak újabbakat is. A negyedikés növendékek ekkor általában már a 4, míg az ötödévesek a 8 tanítási órát is megtartották, amit a más, külső iskolákban tartott órák csak tovább növeltek.³⁰

Rendszeresen végeztek tanórán kívüli tevékenységet, így pl. a Mikulás-nap, anyák vagy a madarak és fák napjának megszervezésével, a cserkészek vezetésével. A gyakorlati feladataik között tehát megjelennek egyre nagyobb intenzitással azok a tevékenységi formák, amelyek a tanórák megtartásán túl a tanítók mindennapos elfoglaltságai között szerepelnek.

Jelentős bővülés tapasztalható az 5. évfolyamosok heti 1 órás *pedagógiai gyakorlatok* stúdiuma kapcsán is. Az első félévben gyermekmegfigyelési feladataik kapcsán lélektani és testtani vizsgálódásokat végeztek, az intelligencia-vizsgálatok esetében pedig elsősorban a „*Binet-Simon és a Terman-próbák módszerét*” használták. A második félév óráin szintén több csoportra voltak bontva az évfolyamok, alkalmanként hazai és külföldi szakirodalmakat dolgoztak fel egy-egy növendék által. Ezt a munkát együtt értékelték, fontosabb részleteit szakszerűen kiemelték, rögzítették. A végzősök az előbbieken túl részt vettek a környezettanulmányok, valamint a kisdíások személyi lapjainak elkészítésében, de aktívan bekapcsolódtak a szülői értekezletek megszervezésébe is.³¹

Látható, hogy igen jelentős bővülés, szakmai előrelépés történt az 1938-as tanévtől kezdődően a gyakorlatok tekintetében, amely lépések jól tükrözik az intézet elkötelezettségét a minél alaposabb gyakorlati képzettség nyújtásának tekintetében. Kirajzolódik az a törekvése az egri tanítóképzőnek, hogy az innen kilépő hallgatók már a pályájuk elején olyan gyakorlati tudással legyenek felvértezve, amely biztos alapot ad tanítói munkájukhoz. Az elképzelések megvalósításába viszont beleszólt a világháború, amely az intézmény életét is jelentősen átalakította az elkövetkezendő időszakban.

Összegzés

Végigtekintve a vizsgált évtizedeken, látható az a fejlődési ív, amely a gyakorlatok terén megvalósult az Egri Érseki Római Katolikus Tanítóképzőben. Megfigyelhettük, hogy már a kezdeti kétéves képzési idő – arányaiban – jelentős részét foglalta el a gyakorlati felkészítés, fontos hangsúlyt helyezve a hallgatók ilyen irányú ismereteinek gazdagítására. A tanulmányi idő fokozatos emelésével a gyakorlati stúdiumok, valamint a hozzá szorosan kapcsolódó egyéb foglalkozások száma is növekedett, igaz, nem minden esetben a kellő arányban, illetve formában történt meg a változtatás. Különösen nagy kihívást jelentett, és heves vitát is váltott ki a XIX. század utolsó évtizedeiben az osztott vagy osztatlan osztályokban történő gyakorlási forma kérdése, amelyre megfelelő

30 Évkönyv 1938/39. 63. o.

31 Évkönyv 1938/39. 63–64. o.

válaszként született az alkalmanként „összevont iskolában” folytatott gyakorlatitanítás.

Az I. világháború utáni újabb és igen jelentős képzési idő-növekedés várt pozitív hatásai azonban elmaradtak. Egerben is jelentős létszámcsökkenést hozott az 1920-as évek elején bevezetett hatéves tanítóképzés, ezért csakhamar visszatérnek a korábbi formához. A gyakorlatok terén viszont nagy előrelépést jelentett egy teljesen önálló, minden más népiskolától független gyakorlóiskola létrehozása az 1923-as tanévtől. Ezt a folyamatot erősítette Szügyi Tajtler Géza igazgató-tanító 1927-es kinevezése az új iskola élére, akivel egy rendkívül elhivatott, sokoldalúan felkészült szakember lépett be a tanítójelöltek gyakorlati képzésébe.

Az egyre differenciáltabb módon – hospitálások, mintatanítások, próbatanítások, pedagógiai gyakorlatok stb. – történő felkészítéssel, a pedagógia és pszichológia területén megjelent legújabb tudományos eredmények gyakorlatokhoz kapcsolódó még intenzívebb beemelésével érzékelhető előrelépés figyelhető meg a vizsgált időszakban. A gyakorlati felkészítés terén létrejött eredmények kapcsán fontos továbbá megemlíteni azokat az intézeti tanárokat, akik nélkül az eredmények nem jöhettek volna létre a mindennapok során. Számosan közülük – a tanításon kívül – figyelemre méltó tudományos, művészeti és közéleti tevékenységet is folytattak, ezzel is példát mutatva a tanítójelölteknek későbbi értelmiségi, értékformáló munkájához. Különösen kiemelkedik a már korábban felsorolt, a gyakorlati képzésben is elkötelezett módon részt vevő tanárok közül dr. Somos Lajos, aki számos értékes szakmai javaslatával, a területhez kapcsolódó innovatív megoldásaival attraktív módon járult hozzá a jövőbeni tanítók még alaposabb gyakorlati felkészítéséhez.

Az egri tanítóképző az említett, hivatásuk iránt elkötelezett tanárok és a pozitív fenntartói szemlélet által válhatott a régió egyik meghatározó pedagógusképző intézményévé, amely a gyakorlati képzés terén is olyan felkészítést tudott adni diákjainak, amivel a korszak kihívásainak méltó módon meg tudtak felelni.

Irodalom

- Abkarovits Endre (2016): Az első magyar tanítási nyelvű tanítóképző. Új Pedagógiai Szemle. 66. évf. 2016/1-2. sz. 82–91. o. 2019. 08. 15-i megtekintés, Új Pedagógiai Szemle [online] http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/journals/upsz_2016_1-2_nyomdai.pdf
- Bartók Béla (2013): Az Egri Római Katolikus Érseki Tanítóképző. In: Petercsák Tivadar (szerk. 2013): *Az egri Domus Universitatis és Líceum*. Líceum Kiadó, Eger. 271–302. o.

- Bartók Béla (2019): Az egri érseki tanítóképző intézet 1828–1948 között. In: Bartók Béla – Nagy Andor (szerk.) (2019): *Az egyetemi tervektől az egyetemmé válásig – A Líceumhoz kötődő egri oktatás története*. EKE Líceum Kiadó, Eger. 81–90. o.
- Benkóczy Emil (1928): *Pyrker első magyar tanítóképzője*. Egeri Érseki Líceumi Könyvnyomda, Eger.
- Bodosi Béla (2009): *Az egri líceumi iskolák*. Líceum Kiadó, Eger.
- Dobos József (2005): *Az egri tanítóképző története 1828-1959*. EKF Líceum Kiadó, Eger.
- Egri Érseki Róm. Kath. Tanítóképzőintézet Értesítői (1896/97; 1915/16–1937/38)
- Egri Érseki Római Katolikus Tanítóképző Intézet és Fiúlíceum Évkönyve 1938/39.
- Kulcsár Krisztina (2014): Tanítóképzés a 19. század közepén. Letöltve: 2019. 08. 05. http://mnl.gov.hu/a_het_dokumentuma/tanitokepzes_a_19._szazad_kozepen.html
- Mészáros István (2000): *A katolikus iskola ezeréves története Magyarországon*. Szent István Társulat, Budapest.
- Molnár Béla (2018): A gyakorlati képzés állapota és jellemzői a tanítóképző intézetekben a múlt század közepén. *Képzés és gyakorlat*. 16. évf., 2018/1. sz. Letöltve: 2019. 10. 05. http://trainingandpractice.hu/?q=hu/kepzes_es_gyakorlat/content/957558708
- Somos Lajos (1979): *Az egri tanítóképző fejlődésének főbb szakaszai az Első Magyar Népoktatási Törvény megszületésétől [1868] az intézet megszűnéséig*. Hevesi Művelődés 18. 1979/1. 25–35. o.
- Szakál János (1934): *A magyar tanítóképzés története*. Hollóssy János Könyvnyomtató, Budapest. Letöltve: 2018. 10. 10. https://mtda.hu/books/szakal_janos_a_magyar_tanitokepzes_tortenete.pdf
- Szecskó Károly (1994): *Somos Lajos*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Szecskó Károly (2015): *Szügyi Trajtler Géza*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.

FENYŐDI ANDREA – ORGOVÁNYI-GAJDOS JUDIT

KÉRDÉSEK A TERVEZÉST ÉRINTŐ TANÁRI DÖNTÉSEK MÖGÖTT HÚZÓDÓ PEDAGÓGUSI GONDOLKODÁSRA VONATKOZÓAN

Bevezető

Jelen tanulmány célja, hogy a tervezést érintő pedagógusi döntéshozással kapcsolatos ismeretek feltáratlan rétegeire világítson rá. Olyan kérdéseket fogalmazzon meg, amelyek (későbbi) megválaszolása hozzájárulhat a pedagógusok gondolkodási rendszerének pontosabb feltérképezéséhez. Ehhez először a nemzetközi és hazai kutatási eredményekre támaszkodva mutatjuk be a tanári döntéshozás általános jellemzőit és annak tanítási tapasztalathoz kapcsolódó sajátosságait. Elemezzük a nézetek, valamint a stratégiai és reflektív gondolkodás pedagógiai döntéshozásban beöltött szerepét is. Végezetül megfogalmazzuk azokat a kérdéseket, melyek további kutatásokra inspirálhatják a szakembereket.

A tanári döntéshozás általános jellemzői

A tanári döntéshozásra irányuló kutatások a '70-es évektől a kognitív pszichológia, majd a konstruktivizmus térnyerésének köszönhetően váltak egyre népszerűbbé nemzetközi, majd hazai szinten is. A vizsgálatok egyfelől nagymintás, kérőíves módszerrel történő, másfelől a gondolkodás mélyebb rétegeinek feltárását célzó (hangos gondolkodás, támogatott felidézés, illetve narratívákat elemző módszerek segítségével végzett) kvalitatív jellegű kutatások keretében folytak (vö. Szivák, 2002, Falus, 2006, Sántha, 2009).

Hazai viszonylatban több nagyívű pedagóguskutatás érintette a tanári döntéshozáshoz tartozó kutatási területeket, melyek főként az 1970–90-es évek vonatkozó nemzetközi kutatásaira támaszkodnak (vö. Falus és mtsai., 1989, Kotschy, 2000, Golnhofer és Nahalka, 2001). Ezek a nemzetközi kutatások megállapították, hogy a tanári döntések a tanulási-tanítási folyamat (tervezés/preaktív – megvalósítás/interaktív – értékelés/posztaktív) szakaszai mentén eltérő jegyeket mutatnak (Broadbent, 1977, Sutcliffe és Whitfield, 1979, Clark és Peterson, 1986, Brown és McIntyre, 1993).

A tervezési és értékelési szakaszhoz kapcsolódó döntések közös jellemzői, hogy előre átgondolt, hosszabb távú, tudatos gondolkodásra épülnek, és a pedagógus személyisége, kompetenciái, az intézményi elvárások, a tanulókról

szerzett információk, valamint az oktatási feladat sajátosságai egyaránt befolyásolhatják (Broadbent, 1977, Sutcliffe és Whitfield, 1979, Clark és Peterson, 1986). Ezeket az ún. tervezéshez kapcsolódó pedagógusi döntéseket a tanári gondolkodás és tevékenység jellemzőin túl magára a tervezésre vonatkozó pedagógusi attitűdök is befolyásolják. A tervezéssel kapcsolatos tanári döntések eltérést mutatnak iskolatípus, tanított tantárgy, a tanárok legmagasabb iskolai végzettsége és tanítási tapasztalata tekintetében. A döntések elsősorban a tananyag tartalmára irányulnak és összefüggést mutatnak a tanulási folyamat céltételezésével (Falus és mtsai., 1989, Kotschy, 2000, Golnhofer és Nahalka, 2001). Kotschy (2000) kutatása eredményeképpen megállapította, hogy a pedagógiai célok ugyanakkor csak általánosságban fogalmazódnak meg, és implicit módon hatnak a tervezési folyamat lépéseire. A céltételezés és a tanulói értékelés tervezése között sikerült kimutatni a legenyhébb kapcsolatot. A '70-es években az ismeretközvetítés állt a tanítási célok középpontjában, a későbbi évtizedekben a képességfejlesztés is egyre jelentősebb szerepet kapott a folyamatban (Gansneder és mtsai., 1977, Napier-Klingensmith, 1977, Golnhofer és Nahalka, 2001).

Az interaktív osztálytermi folyamatokra vonatkozó gyors reakciókat igénylő, intuitív jellegű, rövid távú, „azonnali” döntéseket a pedagógus személyisége, neme, tanítással kapcsolatos nézetei, végzettsége, illetve a tanított célcsoport sajátosságai befolyásolják (Doyle, 1977, Broadbent, 1977, Sutcliffe és Whitfield, 1979; Corno, 1981).

Különbségek a kezdők és tapasztalt tanárok döntéshozása között

Dreyfus és Dreyfus (1980) a pedagógiai helyzetekre vonatkozó kognitív tevékenységek (észlelés, elemzés, döntéshozás) elemzésével vizsgálta a tanítási tapasztalathoz kapcsolódó különbségeket. A kutatások eredményeképpen a pedagógusi gondolkodás és szakértelem fejlődésére vonatkozóan a szakemberek öt, a kezdő szinttől a szakértő szintig terjedő fejlődési fázist állapítottak meg (vö. Berliner, 1988, Falus, 2002). A kezdő és szakértő tanárok kognitív tevékenységeit vizsgáló kutatások számos további különbségre mutattak rá mind a tervezéshez kapcsolódó, mind az interaktív osztálytermi helyzetben megnyilvánuló azonnali döntésekre vonatkozóan (Calderhead, 1984, Housner és Griffey, 1985, Carter és Doyle, 1987, Borko és Livingstone, 1989, Westerman, 1991, Kagan és Tippins, 1992, Peterson és Comeaux, 1987, Strahan, 1989, Sabers, Cushing és Berliner, 1991, Orgoványi-Gajdos, 2015, 2018). A döntések átgondoltságát illetően a vizsgálatok azt mutatták, hogy a gyakorlott pedagógusok jobban érzékelik a tervezés–megvalósítás–értékelés szakaszok egymásra hatását, és ez döntéseikben is megnyilvánul. Közülük a 4-10 éves pedagógiai tapasztalattal rendelkező tanárok döntései tűntek a legkoherensebbnek és legeredményesebbnek, mivel jól kidolgozott stratégiákkal, de megfelelő nyitottsággal és innovativitással rendelkeznek. A kevesebb tanítási tapasztalatnál a sémák hiánya,

később pedig a rutinok eluralkodása vezethet felszínes döntésekhez (Dreyfus és Dreyfus, 1980, Falus és mtsai., 1989, Westerman, 1991, Golnhofer és Nahalka, 2001, Sántha, 2007, Orgoványi-Gajdos, 2018, 2019). A kutatások rávilágítottak arra is, hogy a tapasztalt tanárok a saját korábbi órai tapasztalataik és a tanulócsoporthoz sajátosságainak figyelembevételével komplex módon terveznek. Az adott óra célját hosszú távú nevelési-oktatási célokból vezetik le, és ehhez kapcsolódik egész óratervezési folyamatuk is. Ezzel szemben kezdő társaik a tervezéshez kapcsolódó döntéseknél elsősorban a tantervi előírásokat tartják szem előtt, és a tanulási kontextus átgondolása nélkül főként a tananyagra és az adott tanóra koncentrálnak (Leinhardt és Greeno, 1986, Westerman, 1991). Eltérés mutatkozott a hátrányos helyzetű tanulókkal, illetve tehetséggondozó osztályokkal foglalkozó pedagógusok döntései között is. Az előbbi esetben a pedagógusok döntéseire a differenciálás és a módszertani sokszínűség sokkal dominánsabban volt jellemző (Fidler, 2002, Pransky és Bailey, 2002, Corbett és Wilson, 2004, Kovács és Orgoványi-Gajdos, 2020).

A nézetek szerepe a döntési folyamatokban

Az ELTE kutatócsoportjának nagyszabású interjúk vizsgálata eredményeként körvonalazódott többek között az is, hogy a pedagógusok döntései összefüggenek a nevelési-oktatási folyamathoz kapcsolódó jelenségekről (nevelésről, tudásról, tanulókról, módszerekről stb.) alkotott nézeteikkel, és eltérést mutathatnak a tanított tantárgy, a tanított korosztály, illetve iskolatípus tekintetében (Golnhofer és Nahalka, 2001).

A szakirodalom a nézeteket (angolul *beliefs*) alapvetően személyes mentális konstrukciókként definiálja, amelyek jellemzői a leíró, értékelő és előíró funkciók. Tehát olyan tudáselemeknek tekinthetők, amelyek nemcsak segítenek értelmezni egy-egy jelenséget, de az arra adott választ, az esetleges véleményt vagy cselekvést is befolyásolják (Dudás, 2006). Pajares (1992) a nézeteket elsősorban a személyes tapasztalatokból eredezteti, ezek magukba foglalhatnak attitűdöket, ítéleteket, előfeltevéseket, elméleteket. Calderhead (1996) a nézeteket mint elsősorban ideologikus vélekedéseket elkülöníti a tényszerű tudástól. Richardson (1996) szerint a nézetek és az attitűdök hasonlóak, és szoros kapcsolatban vannak egymással, ugyanakkor a nézetek inkább kognitív, az attitűdök pedig inkább affektív jellegűek.

A nézetek és nézetkutatások pedagógiai jelentősége két területen nőtt meg az elmúlt évtizedekben. A kognitív fordulat, majd a(z) episztemológiai értelemben vett) konstruktivizmus megjelenésével a neveléstudományban is helyet kapott az előzetes tudás (prior knowledge) fogalma, amelynek mind a világértelmezés, mind az új tudás kialakulásában konstruálásában – még ha ez tapasztalatok megélése során történik is – alapvető értelmező szerepe van (Hercz, 2005, Czeglédi, 2011, Nahalka, 1997). Így a feltételezések szerint mind a pedagógiai tevékenység működési folyamatát, valamint ennek hatékonyságát, mind a

tanárképzés lehetőségeit befolyásolhatja a résztvevők előzetes tudása, korábban kialakult elméletei (Richardson, 1996, Parajes, 1992, Bullogh, 1997, Falus, 2001, Golnhofer és Nahalka, 2001). Az előzetes tudás – és általában a tudás – egy része rejtett, implicit, a személy számára nem könnyen vagy egyáltalán nem feltárható vagy verbalizálható. Nahalka (1999) több kategóriát sorol fel: „A pedagógiai tudás a tudatosodás különböző szintjein állhat. Megjelenhet rendkívül elvont, magas szintű, világképként, általános »filozófiaként« értelmezhető reprezentációkban. Megjelenhet nyelvileg még jól kifejezhető, a napi pedagógiai gyakorlathoz jobban kötődő, sok oldalról alátámasztott ismeretrendszerként. Megjelenhet még mindig megfogalmazható, de már kevésbé indokolható, alátámasztható hitekként. Végül megjelenhet lényegében implicit tudásként, a kognitív struktúrák »mélyrétegeiben«, nyelvi formában már rendkívül nehezen megjeleníthető módon” (Nahalka, 1999. 36). A nézetek feltárására irányuló kutatások ezért a verbalitáson alapuló módszerek – strukturált kérdőív, mélyinterjú, nyílt kérdések, befejezetlen mondatok, reflektív napló, támogatott felidézés – mellett a fogalomtérképet és a metaforakutatást is alkalmazzák (Szivák, 2002, Dudás, 2005, Sántha, 2009). A nyelvileg megfogalmazható tudás mélyebb feltárása azzal is szembesíti a kutatókat, hogy adott szavak mögötti fogalmi értelmezések, konstrukciók is egyedi eltéréseket mutathatnak.

A nézetek cselekvésre gyakorolt hatása, illetve a tanári cselekvés, döntés folyamata értelmezhető Korthagen ún. hagymamodelljén keresztül is, amelyben a pszichikus képződmények több szintje jelenik meg, koncentrikus körökben ábrázolva (kívülről befelé): 1. környezet (észlelése), 2. viselkedés, 3. kompetenciák, 4. nézetek/feltevések, 5. (szakmai) identitás, 6. küldetés (Korthagen és Vasalos, 2005). Az elmélet szerint elsősorban a belső szintek határozzák meg a külső szinteken zajló történéseket, de kisebb mértékben kívülről befelé is hatnak egymásra a szintek. A modell kevésbé foglalkozik az érzelmek szerepével, amelyek adott helyzetben feltehetőleg szintén hatással vannak a viselkedésre.

A nézetkutatások egyik alapkérdése, hogy az implicit képek, elméletek vagy előfeltevések mennyire dominálnak a tudatos elméletek vagy elsajátított, koherens rendszert alkotó szakmai tudás felett. További kérdés, hogy a pedagógusok gondolkodását koherencia és fölérendeltség jellemzi-e, avagy különböző területekre vonatkoztatva párhuzamosan működő tudásterületek, akár egymásnak ellentmondó elméletek, nézetek határozzák meg a pedagógiai gyakorlatot, ez utóbbi értelmezhető következtetlenségként vagy rugalmas adaptív viselkedésként is (Nahalka, 1999). A tanári nézetek és pedagógiai döntések kapcsolatát számos hazai empirikus vizsgálat is megerősítette (Szivák, 2002, Hercz, 2005, Dudás, 2005, Falus, 2006, Sántha, 2007).

A stratégiai és reflektív típusú pedagógusi gondolkodás

A stratégiai gondolkodás célokból kiinduló és a megoldási lehetőségeket mérlegelő, tudatos választáson alapuló döntésmechanizmus, amely során a cél eléréséhez szükséges lépések kerülnek meghatározásra. Ez a típusú gondolkodás a cselekvés hosszabb távú következményeire irányul úgy, hogy a részletek mellett az egész folyamatra összpontosít (Balatoni és Tari, 2007, Filep és Nagy, 2011, Halász, 2011). A stratégia fogalmát az oktatásmélethez az oktatási stratégiákra szűkíti, ugyanakkor a stratégiai gondolkodás elemei a tantervezés minden szintjén jelen vannak. Maga a tantervezés szűk értelemben a tananyag kiválasztását és elrendezést jelenti, tág értelemben azonban a célok kijelölésétől az értékelésig terjedő folyamatot és a hozzá kapcsolódó döntések egész rendszerét (Bárdossy, 2011, Fazekas és Halász, 2012). Ilyen értelemben a pedagógusok stratégiai gondolkodása a nevelési-oktatási folyamat alapelveit szem előtt tartó, célokból kiinduló és azok eléréséhez szükséges tanulási/tanítási és értékelési formák (módszerek, eszközök) tudatos megválasztásán alapuló tervezési tevékenységként értelmezhető.

A szakmai fejlődés részét képezi a célok és a hozzákapcsolódó tervezés megvalósulására vonatkozó elemzés, reflektív tevékenység is. A reflektív tanítás folyamatosan és tudatosan elemző kognitív tevékenységet takar, amely biztosítja a pedagógiai gyakorlat folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését (Szivák, 2014). A pedagógusi reflexiót többen az elmélet és gyakorlat összekötő elemeként értelmezték (Schön, 1983, Calderhead, 1993), ezért a tapasztalati tanulás (Gibbs, 1988, Kolb, 1984, Eraut, 1994) és a problémamegoldás folyamatával kapcsolták össze (Dewey, 1933, Schön, 1987, Calderhead, 1993, Adler, 1991). Mivel a reflektív gondolkodás leggyakrabban az elvárásnak nem megfelelő (pedagógiai) helyzethez kapcsolódik, szakaszai a problémamegoldó folyamat lépései mentén azonosíthatók (Szivák, 2014). Hazai kutatási eredmények is igazolják, hogy a reflektív gondolkodás minősége és a tanítás sikeressége összefügg. Tanítási tapasztalat alapján eltérés figyelhető meg a reflexiók tartalmát és jellegét illetően. A gyakorlati idő növekedésével a reflexiók tanulóközpontúvá és egyre komplexebbé válnak (Szivák, 2002, Sántha, 2007, 2018).

Mindezek alapján megkülönböztethetünk stratégiai és reflektív pedagógusi gondolkodást. A pedagógusok *stratégiai gondolkodása* olyan jövőorientált kognitív tevékenység, amely döntések összefüggő rendszereként értelmezhető, és egy adott cél elérése érdekében a tanulási-tanítási folyamat jellegét, alapelveit, szervezési módjait, módszereit és eszközeit egy adott tanulási kontextusban meghatározza. A *reflektív gondolkodást* egy múltbéli tapasztalathoz kapcsolódó, problémamegoldó lépések segítségével történő elemző tevékenységként értelmezzük, mely a gyakorlati megvalósulás szisztematikus átgondolását teszi lehetővé. A pedagógusi stratégiai gondolkodás akkor tekinthető a legeredményesebbnek, ha az magába foglalja a múlt tapasztalatainak elemző feldolgozásán alapuló reflektív gondolkodást.

Összegző kérdésfelvetések

Az oktatásméleti szakirodalom alapján arra következtethetünk, hogy a pedagógusi döntések összefüggő rendszert alkotnak, amelyet egy adott cél elérése érdekében történő stratégiai gondolkodás jellemez (vö. Báthory, 1997, Kotschy, 2003, Falus, 2003). Ugyanakkor a kutatási eredmények alapján nem rajzolódott ki olyan koherens pedagógiai tudásrendszer, amely a tanárok döntéseit és tevékenységeit irányítaná (Falus és mtsai., 1989, Kotschy, 2000, Golnhöfer és Nahalka, 2001). További vizsgálatok szükségesek annak megválaszolására, hogy stratégiai gondolkodás hiányáról van-e szó, vagy a pedagógus számára logikus, de tudományosan nem megalapozott (azaz nézetekből, pedagógiai tévhitekből táplálkozó) döntések láncolatáról. Elképzelhető tehát, hogy a pedagógusokat jellemezi valamiféle rendszerszintű és céltételező gondolkodás, de a rendszer egyes elemeihez kapcsolódó tartalmak, illetve a rendszer mögött húzódó (tanulás)elmélet(ek) között tudományos értelemben nincs koherencia. Mindezekből kifolyólag további vizsgálódások szükségesek annak érdekében, hogy a tervezéshez kapcsolódó pedagógusi döntéshozás mélyebb rétegei fel tárhatókká és leírhatókká válhassanak.

Irodalom

- Adler, S. (1991): The Reflective Practitioner and the Curriculum of Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 17. 2, 139–150.
- Balatoni, K. & Tari, E. (szerk.) (2007): *Stratégia és üzleti tervezés*. Aula Kiadó.
- Bárdossy Ildikó (2011): *Lehetséges kérdések és válaszok a curriculumfejlesztéshez*. PTE, Pécs.
- Báthory, Z. (1997): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlata*. Okker Kiadó.
- Berliner, D. C. (1988): *The Development of Expertise in Pedagogy*. American Association of College for Teacher Education.
- Borko, H., & Livingston, C. (1989): Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, 26. 473–498.
- Broadbent, D. E. (1977): The hidden preattentive processes. *American Psychologist*, 32. 2, 109–118.
- Brown & McIntyre (1992): *Making sense of teaching*. Open University Press.
- Bullough, R. V. (1997): Practicing theory and theorizing practice. In J. Loughran, & T. Russell (Eds.), *Purpose, passion and pedagogy in teacher education*. Falmer Press, London. 13–31.

- Calderhead, J. (1984): *Teachers' Classroom Decision Making*. Holt, Rinehart and Winston.
- Calderhead, J. (1993): The contribution of research on teachers' thinking to the professional development of teachers, In: Day, C., Calderhead, J. & Denicolo, P. (szerk.) *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*, Falmer Press, London.
- Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In Calfee, R. & Berliner, D. (szerk.):
- Carter, K. & Doyle, W. (1987): Teachers' knowledge structures and comprehension processes. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking*. Holt, Rinehart and Winston.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986): Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Macmillan. 255–296.
- Corbett, D., & Wilson, B. (2004): What urban students say about good teaching? *Educational Leadership*, 60. 18–22.
- Corno, L. (1981): Cognitive organizing in classroom. *Curriculum Inquiry* II. 360–377.
- Czeglédi, Cs. (2011): Beszéljünk az elméletekről (?): A kommunikáció oktatásának elméleti kérdései II. In H. Varga Gyula (szerk.) *A kommunikációoktatás elvi és módszertani kérdései*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 9–29.
- Dewey, J. (1933): *How We Think: a Re-statement of the Relation of Reflective Thinking in the Educative Process*. Henry Regnery.
- Doyle, W. (1977): Learning the classroom environment. *An Ecological Analysis Journal of Teacher Education*. 28. 51–55.
- Dreyfus, S. E. & Dreyfus, H. L. (1980): *A Five-Stage Model of Mental Activities Involved in Directed Skills Acquisition*. California University Berkeley Operations Research Center.
- Dudás, M. (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 2005/3. 23–43.
- Dudás, M. (2006): A belépő nézetek feltárása: bevezetés a saját pedagógiába. In Bárdossy, I., Forray R., K. & Kéri, K. (szerk.): *Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet. 150–170.
- Eraut, M. (1994): *Developing Professional Knowledge and Competence*. Falmer Press.
- Falus, I. (2002): A tanuló tanár. *Iskolakultúra* 6. 7, 76–80.
- Falus, I. (2003): Az oktatásstratégiái és módszerei. In Falus I. szerk. (2003). *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 244–296.

- Falus, I. (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó.
- Falus, I., Golnhofer, E., Kotschy, B., M. Nádas, M., Szokolszky, Á. (1989): *A pedagógia és a pedagógusok*. Akadémia Kiadó.
- Falus, Iván (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 11. 2, 21–28.
- Fazekas, Á. és Halász, G. (2012): *A kurrikulum fejlesztését célzó közoktatási programok implementálása*. ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ. Kézirat.
- Fidler, P. (2002): *The relationship between teacher instructional techniques and characteristics and student achievement in reduced size classes*. Los Angeles Unified School District.
- Filep, B. & Nagy, É. (2011): A stratégiai gondolkodás kialakulása a felsőoktatásban. In: Borsa M., Horváth T., Simon, I. (szerk.) *Stratégiai gondolkodás a felsőoktatásban*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 13–32.
- Gansneder, B. M, et al. (1977): An analysis of the association between teachers' classroom objectives and activities. *The Journal of Educational Research*, 70. 4, 175–179.
- Gibbs, G. (1988): *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*. Oxford Further Education Unit.
- Golnhofer, E. és Nahalka, I. (szerk.) (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Halász, G. (2011): A felsőoktatási stratégiai gondolkodás helyzete a világban: intézményi és ágazati gyakorlatok. In. Borsa M., Horváth T., Simon I. (szerk.) *Stratégiai gondolkodás a felsőoktatásban*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 71–90.
- Hercz, M. (2005): Pedagógusok szakember- és gyermekképe: gondolatok a kognitív fejlődésről vallott nézetek megismerése közben. *Magyar Pedagógia*. 105, 2, 153–184.
- Housner, L. D., & Griffey, D. (1985): Teacher cognition: Differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 56. 1, 45–53.
- Kagan, D. M., & Tippins, D. J. (1992): How US preservice teachers read classroom performance. *Journal of Education for Teaching*. 18. 2, 149–158.
- Kolb, D. A. (1984): *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005): Levels in reflection: core reflection as means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol.11, No. 1, pp. 47–71.

- Kotschy, B. (2000): *A pedagógiai tervezésre való felkészülés a tanárképzésben*. Doktori disszertáció. Budapesti Műszaki Egyetem.
- Kotschy, B. (2003): Az oktatás célrendszere. In: Falus I. (szerk.) *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kovács, E. és Orgoványi-Gajdos, J. (2020): Teachers' views about the characteristic of the pedagogical talent, *Acta Educationis Generalis*. 10. 2, 78–94.
- Leinhardt, G., & Greeno, J. G. (1986): The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*. 78. 2, 75–95.
- Nahalka, I. (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron I. *Iskolakultúra*. 2 21–33.
- Nahalka, I. (1999): A pedagógusok gyakorlati, mesterségbeli tudása: Egy fölmérés tanulságai. *Iskolakultúra*. 9, 36–75.
- Napier, J. D. & Klingensmith, C. F. (1977): An Analysis of Instructional Planning Skills of Social Studies Teacher Trainees. *Theory and Research in Social Education*. 5. 2, 10–19.
- Orgoványi-Gajdos, J. (2015): Expert and novice teachers' approaches to problematic pedagogical situations. In.: Prof. Dr. Ferit Uslu (szerk.): *Proceedings of INTCESS15- 2nd International Conference on Education and Social Sciences*. OCERINT- International Organization Center of Academic Research. 591–600.
- Orgoványi-Gajdos, J. (2019): Pedagógusok problémamegoldó gondolkodásának jellemzői a tanítási tapasztalat tükrében egy oktatási programra vonatkozó vizsgálaton keresztül. *Iskolakultúra*. 28. 12, 61–75.
- Orgoványi-Gajdos, J. (2018): *Tanárképzésben részt vevő hallgatók pedagógiai problémamegoldó gondolkodásának fejlesztése design-alapú kutatás keretében*. 270 p. Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Pajares, M. F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*. 3. 307–332.
- Peterson, P. L. & Comeaux, M. A. (1987): Teachers' schemata for class-room events: The mental scaffolding of teachers' thinking during classroom instruction. *Teaching and Teacher Education*. 3. 4, 319–331.
- Pransky, K., & Bailey, F. (2002): To meet your students where they are you first have to find them: Working with culturally and linguistically diverse at-risk students. *Reading Teacher*. 56. 370–383.
- Richardson, V. (1996): The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In Sikula, J. (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. Second Edition, 102–119. MacMillan.

- Sabers, D. S., Cushing, K. S., & Berliner, D. C. (1991): Differences among teachers in a task characterized by simultaneity, multidimensionality, and immediacy. *American Educational Research Journal*. 28. 1, 63–88.
- Sántha K. (2018): The Development of Reflective Thinking in the First Six Years of Teaching. *Indonesian Research Journal in Education*. 2. 2, 6–18.
- Sántha, K. (2007): A kvalitatív módszerek alkalmazása a reflektív gondolkodás feltárásában. In Falus, I. (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó. 177–243.
- Sántha, K. (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (Vol. 5126). Basic books.
- Schön, D. A. (1987): *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Strahan, D. B. (1989): How experienced and novice teachers frame their views of instruction: An analysis of semantic ordered trees. *Teaching and Teacher Education*. 5. 53–67.
- Sutcliffe, J., & Whitfield, R. (1979): Classroom-based teaching decisions. In J. Eggleston (Ed.), *Teacher decision-making in the classroom: A collection of papers*. Routledge and Kegan Paul. 8–37.
- Szivák, J. (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Kiadó.
- Szivák, J. (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. Eötvös Kiadó. Budapest
- The Handbook of Educational Psychology*. MacMillan. 709–725.
- Westerman, D. A. (1991): Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education*. 42. 4, 292–305.

ZAGYVÁNÉ SZÚCS IDA**RENDSZERINTELLIGENCIA A PEDAGÓGUSKUTATÁSBAN**

A közelmúltban lezajlott kutatásunk, amely a pedagógusok szakmai önértékelését mint az önszabályozó tanulásukat elősegítő fő tényezőt helyezte fókuszba sok új kérdést vetett fel számunkra. Vizsgálatunk alapvetően a pedagógust mint az egyént állította középpontba egyrészt abból a szempontból, hogyan ítéli meg saját szakmai munkáját a jelenleg érvényes szakmai kompetenciák tükrében (8 szakmai kompetencia), másrészt szakmai önértékelése és szakmai énhatékonyságának személyes észlelése tekintetében milyen összefüggések mutathatók ki (Zagyváné, 2019). A szakmai önértékelés vonatkozásában egyértelműen bizonyítást nyert, hogy a pedagógusok elsősorban a szakmai, tantervi tudást, a pedagógusszerepekhez kötődő személyiségtulajdonságokat, valamint a tanulás támogatását tartották legerősebb területüknek, a tanulás támogatását és az IKT-kompetenciát és a tanulói személyiségfejlesztést a leginkább fejlesztendő területüknek. A szakmai tudás és a szakmai fejlődésért vállalt elkötelezettség erős kapcsolata pedig arra világított rá, hogy véleményük szerint az az igazán elkötelezett pedagógus a szakmai fejlődés tekintetében, aki elsősorban a szakmai tudását, tantervi tudását fejleszti. Vizsgálatunk eredményei arra is rámutattak, hogy a pedagógusok szakmai énhatékonyságukat elsősorban a diákokkal végzett közös munka szűrőjén észlelik. E területen belül is a diákok tanulásának támogatása a technikai innovációk alkalmazása révén, a diákok motiválása, az egyéni bánásmód és személyre szabott figyelem, valamint a közösségépítés vonatkozásában, ha alacsonyabbra értékeli szakmai munkájukat, akkor az gyengíti szakmai énhatékonyságuk észlelését. Kutatásunk összegzésében megfogalmaztuk, hogy a pedagógusok szakmai önértékelése, annak a pedagógusok által is fontosnak tartott kritériumok mentén és adekvát módszerekkel történő megvalósítása fontos az oktatási rendszer minőségének javítása érdekében.

További vizsgálatok tárgyát képezheti, hogy a pedagógus szakmai önértékelését mennyire befolyásolja az a szakmai közösség, amelyben dolgozik. Ez a terület is tovább bontható, hiszen az egyik kutatási irányt jelentheti a szakmai közösség önértékelésének hatása az egyén szakmai önértékelésére. Ilyen irányú vizsgálatok még nem születtek, ugyanakkor több kutató is elemezte a pedagógus személyes szakmai énhatékonysága és kollektív énhatékonysága közötti kapcsolatokat. Először is tisztáznunk szükséges, hogy a szakmai önértékelés és a szakmai énhatékonyság észlelése nem ugyanazon fogalmak. A szakmai önértékelés meghatározott szakmai szempontok mentén történő értékítélet meghozatala (Zagyváné, 2019), a szakmai énhatékonyság észlelése pedig az egyén arra vonatkozó megítélése, hogy mennyire lesz képes sikeresen végrehajtania az előtte álló feladatot (Bandura, 1986). Az énhatékonyság meg-

határozása során Bandura különbséget tett a következményelvárások (outcome expectancies) és a hatékonyságelvárások (efficacy expectations) között. A következményelvárás a személynek arra vonatkozó becslése, hogy valamely viselkedése milyen eredménnyel vagy következménnyel jár. A hatékonyságelvárás a személy azon meggyőződése, hogy sikeresen képes végrehajtani azt a viselkedést, amely a kívánt eredményt eléréséhez szükséges. Tehát míg a szakmai önértékeléshez szorosan kapcsolódik egy előtte lezajló reflektív folyamat, vagyis egyfajta időbeli visszacsatolás, ami a megvalósult tevékenységekre vonatkozik, addig a szakmai énhatékonyság észlelése inkább a jövőre utal: mennyire hisz a pedagógus abban, hogy képes lesz végrehajtani egy bizonyos szakmai feladatot. Az énhatékonysággal kapcsolatos fogalmi tisztázást tovább nehezíti, hogy maga a fogalom is differenciálódott. Már Bandura (1977. 203. o., 1986 idézi Stajkovic és Luthans, 1988. 73. o.) is különbséget tett az egyén személyes énhatékonysága és a kollektív énhatékonyság fogalmai között. Ez utóbbi a csoport tagjainak az értékítéleteit öleli fel a közösség képességeiről. Ezek az értékítéletek meghatározzák, hogy a csoport milyen célokat tűz ki maga elé, és mennyi erőt és energiát fektet a kitűzött célok elérésébe; valamint kudarc esetén megmarad-e az összetartása vagy erodálódik. Egy közösség kollektív hatékonyságába vetett hite nem egyenlő az azt alkotó egyének énhatékonyságának az összességével (Bandura, 2001. 266. o.). A közösség saját hatékonysága erősen hat a közösséget alkotó egyének énhatékonyságára, és nagymértékben befolyásolja a munkával való elégedettséget is. Ezt erősítették meg Goddard és munkatársai (2004), Skaalvik és Skaalvik (2008) kutatásai is. Azok az iskolák, amelyek magas kollektív szakmai énhatékonysággal bírnak, magasabb szintű célokban gondolkodnak és kitartóbban küzdenek a célok eléréseért. Goddard és munkatársai (2004) szerint a magas elvárások egyfajta normaként jelennek meg, és arra ösztönzik a pedagógusokat, hogy felülmúlják ezeket, és ha akadályokba is ütköznek, nem adják fel a küzdelmet. Skaalvik és Skaalvik (2008) szerint egy ilyen kulturális közeg támogatja a diákok eredményességét, ez pedig visszahat a pedagógusok személyes énhatékonyságának észlelésére. Skaalvik és Skaalvik (2010) kutatásai is megerősítették, hogy a pedagógus szakmai énhatékonysága és kollektív énhatékonysága két egymástól különböző konstruktum, és hogy a kettő között pozitív összefüggés van. Mindezek a megállapítások még nagyon sok további lehetőséget rejtenek magukban, de mind saját kutatásunk, mind pedig más kutatások eredményei – a pedagógus személyes énhatékonysága mennyiben jósolja meg a pedagógus céljait, törekvéseit (Muijs és Reynolds, 2002); a pedagógusok attitűdje hogyan viszonyul az innovációkhoz és változásokhoz (Fuchs, Fuchs, és Bishop, 1992; Guskey, 1988); a pedagógusok viszonyulása az egyéni bánásmódot igénylő tanulókhöz (Meijer és Foster, 1988; Soodak és Podell, 1993), a pedagógus által alkalmazott tanítási stratégiákhoz (Allinder, 1994; Woolfolk, Rosoff, és Hoy, 1990) és annak valószínűsége, hogy a pedagógus a pályán marad (Burley, Hall, Villeme, és Brockmeier, 1991; Glickman és Tamashiro, 1982) – arról győzték meg bennünket, hogy szükséges egy olyan új nézőpont kialakítása, amely a pedagógus szakmai fejlődését nem

az egyén és a közösség egymástól jól elhatárolt nézőpontjából közelíti meg, hanem valamilyen egységben mutatja meg az egyén és egy általa működtetett szervezet vonatkozásában. A szervezeti tanulás szakirodalmának hosszas elemzése révén jutottunk el a rendszerintelligencia fogalmához.

A rendszerintelligencia fogalmának kidolgozói, Hämäläinen és Saarinen (2004), úgy gondolják, hogy a Gardner által megfogalmazott többszörösintelligencia-elméletet elfogadva (1983/1993; 1999) egy új, magasabb szintű kognitív intelligencia létét sikerült igazolniuk, amely a Senge-féle (2006) rendszerszintű gondolkodás újabb szintjét jelenti új dimenziókat nyitva a szervezeti tanulás számára. A rendszer fogalma szerves része az emberi tapasztalatnak és életmódnak. A rendszerintelligencia központi eleme a rendszerekben való gondolkodás, cselekvés, aktív részvétel. Peter Senge a szervezeti tanulás öt alapelvét írta le:

- Rendszerszemlélet,
- Személyes irányítás,
- Gondolkodási modellek,
- Közös jövőkép kialakítása,
- Csoportos tanulás.

Ezek közül a Személyes irányítás (a személyes hatékonyság állandó fejlesztését a magasabb rendű egyéni célok elérése motiválja) és a Rendszerszemlélet (gondolkodásunkban nagyobb összefüggésekre, döntéseinkben a hosszabb távú hatásokra, ok-okozati kapcsolatokra koncentrálunk) összekapcsolását jelenti a rendszerintelligencia. Felvetődik a kérdés, hogy mennyiben több a rendszerintelligencia a rendszerszemlélettől. Hämäläinen és Saarinen (2011) szerint a rendszerintelligencia a rendszeren belüli nézőpontot jeleníti meg a rendszeren kívüli nézőponttal szemben. A másik különbség, hogy míg a rendszerszemlélet elsősorban azokat a buktatókat veszi számba, amelyek akkor következnek be, ha nem vesszük figyelembe a releváns rendszerstruktúrákat, a rendszerintelligencia arra összpontosít, hogy mi az, amit az emberek jól csinálnak, és mi az, amit szisztematikusan javítani lehet. Mindebből pedig egyenesen következnek, hogy a rendszerintelligencia a pozitív pszichológiához kapcsolódik (Snyder és Lopez, 2002), amelynek az emberiség fejlődése, kiteljesedése, és nem annak kudarcai a fő fókusza. Ez az a pont, ahol a rendszerintelligencia fogalma kapcsolódik az akciókutatáshoz, amely Reason és Bradbury (2001) véleménye szerint egy résztvevő, demokratikus folyamat, amelynek során megvalósul a tevékenység és az arra történő reflektálás, az elmélet és a gyakorlat összekapcsolása, a vizsgált gyakorlat szereplőivel való együttműködés révén pedig kiteljesedhet az egyének és közösségeik élete. Az akciókutatás lebontja a tudomány és a hétköznapi élet között húzódó korlátokat, hiszen a kutatás a jól megélt élet és az egészséges szervezet és társadalom szerves részévé válik (Reason, 2006)

A rendszerintelligencia több szempontból is újszerű megközelítés:

- az egyén alapvető, veleszületett adottsága, amely nem az objektív-szubjektív vonatkoztatási rendszerében szemléli az egyént, hanem megpróbálja a két oldalt összekapcsolni a kontextus és más emberek valósága, azaz egy rendszer segítségével; megpróbál számot adni az egyén nem racionális, nem tudatos képességeiről, pl. az ösztönös megérzésekről, szituációról, kontextusról, személyekre vonatkozó érzékenységről; kiterjedten keresi az emberi élet legfelső határait feltételezve, hogy az emberiség kiteljesedése, az előrevívő sikerek alapvetően fontosak a faj fennmaradása szempontjából.

A rendszerintelligencia egyik nagyon fontos eleme a változásba vetett hit. Felvetődik a kérdés, vajon tényleg bekövetkezik-e a változás, nem túlzottan optimista elvárásokat fogalmazunk-e meg azzal kapcsolatban. Hämmäläinen és Saarinen (2010) amellett érvel, hogy sokszor az, hogy saját nézeteink, hiteink ismerete mellett mások céljairól, törekvéseiről nincs teljes körű tudásunk az, ami akadályozhat bennünket abban, hogy világosan lássuk, milyen rejtett tartalékok mozgatják a hatásrendszert, és amelyeknek felismerése és kihasználása többszörösen is hozzájárulhat az adott rendszer működésének a kiteljesedéséhez. Ez a megállapítás szorosan kötődik Dunning, Heath és Suls (2004) az ember hézagos önértékelésre vonatkozó következtetéseire, amelyek szerint az ember sokszor azért nem képes megfelelően értékelni önmagát, mert vagy nincs birtokában az önértékeléshez nélkülözhetetlen információk körének, vagy birtokában van az információknak, de nem veszi ezeket figyelembe az önértékelésnél. Az információk hiánya vagy a meglévő információk nem kellő súllyal történő mérlegelése tehát magyarázata lehet a változás iránt táplált túlzott optimizmusnak. Felmerül a kérdés, hogy milyen forrásokat vehetünk figyelembe ahhoz, hogy kellő információval rendelkezünk önmagunkról, valamint egy adott rendszerben betöltött szerepünkről. Mindezen információforrásokat három csoportra oszthatjuk. Információk arról, hogy

- változás következik be abban, ahogyan az emberek megtapasztalják, érzékelik a rendszer alkotóelemeit; mindez mások viselkedésének apró változásaiból válik nyilvánvalóvá számukra,
- másképp tekintenek saját képességeikre a rendszerben bekövetkező kisebb változások hatására,
- hosszabb távon megváltozik az a mód, ahogyan a rendszer struktúráját érzékelik.

Ha mindezeket mérlegeljük, akkor kiszélesedik annak lehetősége, hogy a változást a realitás talaján állva azonosíthassuk be. A rendszerintelligencia lényege, hogy kisebb változások vezetnek el a rendszert megrengető változásokhoz.

Felvetődik a kérdés, hogy ki az, aki rendszerintelligensnek tekinthető. Mindenképpen fontos, hogy az egyén a rendszer szempontjából értelmezi saját tapasztalatait, azt a kontextust, amelyben elhelyezkedik. Képes alkalmazkodni az adott rendszerhez, annak részeként értelmezi saját magát, és képes tenni érte. Rendszerérzékeny, helyzettudatos, érzelmi éberség jellemzi, kellőképpen távolságtartó és kötődő. Önmaga is képes rendszerintelligens beavatkozásokra, amelyek az elemi emberi törekvéseket célozzák meg, vagyis:

- hogy az egyén értékesnek érzi magát, és igénye van arra, hogy elismerjék,
- hogy az egyén törekszik arra, hogy egy adott közösséghez tartozzon,
- hogy az egyén törekszik arra, hogy valami értelmet adó dologhoz kapcsolódjék.

Az ilyen jellegű beavatkozások az ember létszükségleteihez kötődnek, és ezek képesek beindítani benne mint a rendszerben a változásokat.

Az emberben léteznek adott szituációban megnyilvánuló „visszatartó rendszerek”, amelyek a másik emberben létrehozhatnak hasonló típusú „visszatartó rendszereket”. A két visszatartó rendszer egymást kölcsönösen generálja, fenntartja. Ezek lebontása egy magasabb szintű intelligenciát igényel, és valójában ez a rendszerintelligencia lényege. A rendszerintelligens ember képes arra, hogy meglássa, lehetséges változtatni a berögződött rutinokon, képes össze-törni a berögzült nézeteket és elindulni a változás irányába. Képes felismerni, hogy a megfelelő tudás hiánya – ami származhat a túlzott énközpontúságból, az érzékenység hiányából, az emberi potenciálba vetett hit hiányából – akadály a változásnak. A megoldás, hogy nem kívülről nézi a rendszert, hanem belép a rendszerbe, nyíltan, érzékenyen, figyelmesen, a rendszerintelligencia birtokában. A tanuló szervezet tehát csak akkor lehet életképes, ha lebontásra kerülnek azok a mentális visszatartó mechanizmusok, amelyek a mindennapi élet részeként léteznek, és önmagukat újratermelve akadályát képezik a megújulásnak. (Hämäläinen és Saarinen, 2007)

Nem lenne teljes körű szakirodalmi áttekintésünk, ha nemoznánk a tanulószervezet (Learning Organization) és a rendszerintelligencia kapcsolatáról. A tanulószervezetre vonatkozó szakirodalom alapvető megközelítése az, hogy a tanulási folyamatot mint kívülről aktivált tudástranszfert értelmezi, amelyben az egyének nem annyira szubjektív előrevivői és formálói a szervezetnek, mint inkább tárgyai. (Chiva és Habib, 2015; Törmänen, Hämäläinen és Saarinen, 2016) A kutatók a felülről lefelé történő építkezés perspektíváját hangsúlyozzák. Kevés figyelmet kap, hogy maguk a munkavállalók hogyan érzékelik és látják a tanulószervezetet (Dymock és McCarthy, 2006; Weldy és Gillis, 2010), holott minden kutató tisztában van azzal, hogy mennyire fontos az egyének hozzáállása és szerepe a tanulószervezet létrehozásában. Itt kell megemlítenünk három hazánkban nemrégiben lezajlott kutatást, amelyek nézetkutatások, és közvetve utalás is történik bennük a rendszerintelligenciára. Direkt formában

nem került megnevezésre maga a fogalom, de maguk a kutatók is érezték, hogy szükséges egy másfajta megközelítés a szervezeti tanulás dimenziójában. Egy 2016-os kutatás a magyar pedagógusok nézeteit az iskolai eredményességgel kapcsolatban vizsgálta, és a kutatók rámutattak arra, hogy létezik egy olyan nézetrendszer, amely szerint az iskola eredményessége az egyes pedagógusokon múlik, azaz a kvalitásukon és a szakértelmükön. (Nahalka és Sipos, 2016) Egy másik 2017-es kutatásunk, amely bár a kvalitatív paradigma jegyében született, és nem tett számunka lehetővé általánosítást a minta alacsony elemszáma miatt, mégis egyfajta alulról felfelé történő építkezés nézőpontjából értelmezte a pedagógus szakmai fejlődéséért vállalt elkötelezettségét. (Zagyváné, 2017) Az akkori tanulmányunk egyik következtetéseként fogalmaztuk meg, hogy sem a pályán eltöltött évek, sem az iskolában vállalt feladatok száma, de még az iskolai beosztás sem határozza meg a szakmai felelősségvállalás mértékét a saját felkészültségért, az iskola munkájának színvonaláért és a tanulók neveltségi szintjéért. Vannak olyan pedagógusok, akik mind a három területért 100%-ban felelősnek érzik magukat, de az előbb említett változók mentén nem tudtuk megragadni, hogy pontosan kik is tartoznak ebbe a csoportba. A már korábban hivatkozott vizsgálatunkban (Zagyváné, 2019) is voltak olyan pedagógusok, akik úgy látták önmagukat, mint az oktatási rendszer egyik mozgatórugóját. Mindezek a részeredmények tehát tudatos keresésére ösztökéltek bennünket.

Úgy gondoljuk, hogy a rendszerintelligencia fogalma, annak újszerű felfogása teljesen új alapokról indíthatja azon vizsgálatainkat, melyek a pedagógus és az őt körülvevő rendszer, rendszerek kapcsolatát, illetve e bonyolult kapcsolatrendszer szerepét kívánják feltárni az oktatás minőségének javítása céljából.

Irodalom

- Allinder, R. M. (1994): The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17. 86-95.
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84. 2, pp. 191–215. Letöltés dátuma: 2018. március 10, forrás: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. EnglewoodCliffs, Prentice-Hall, Inc., NJ.
- Bandura, A. (2001): Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52. 1–26.
- Burley, W. W., Hall, B. W., Villeme, M. G., és Brockmeier, L. L. (1991): A path analysis of the mediating role of efficacy in first-year teachers' experiences, reactions, and plans. In: Paper presented at the annual meeting of the American educational research association in Chicago.

- Chiva, R. és Habib, J. (2015): "A framework for organizational learning: zero, adaptive and generative learning", *Journal of Management & Organization*, 21. 3, 350–368.
- Dymock, D. és McCarthy, C. (2006): "Towards a learning organization? Employee perceptions", *The Learning Organization*, 13. 5, 525–536.
- Dunning, D., Heath, C. és Suls, J. M. (2004): Flawed Self-Assessment: Implications for Health, Education, and the Workplace, *Psychol Sci Public Interest.*, 5. 3, 69–106. doi: 10.1111/j.1529-1006.2004.00018.x. Epub 2004 Dec 1. Letöltés dátuma: 2020. január 10, forrás: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1111/j.1529-1006.2004.00018.x>
- Fuchs, L. S., Fuchs, D. és Bishop, N. (1992): Instructional adaptation for students at risk. *Journal of Educational Research*, 86. 70–84.
- Gardner, H. (1983/1993; 1999): *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences of the Twenty-First Century*. New York, Basic Books.
- Glickman, C. D. és Tamashiro, R. T. (1982): A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego-development, and problem-solving. *Psychology in the Schools*, 19. 558–562.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., és Woolfolk Hoy, A. (2004): Collective efficacy beliefs: theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33. 3–13.
- Guskey, T. R. (1988): Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4. 63–69.
- Hämäläinen, R. P. és Saarinen, E. (2004): *Systems Intelligence: Discovering a Hidden Competence in Human Action and Organizational Life*, Systems Analysis Laboratory Research Reports, Helsinki University of Technology, Raimo.
- Hämäläinen, R. P. és Saarinen, E. (2007): Systems Intelligence: A Key Competence in Human Action and Organizational Life In: Raimo P. Hämäläinen and Esa Saarinen, eds. 2007. *Systems Intelligence in Leadership and Everyday Life*. Systems Analysis Laboratory, Helsinki University of Technology, Espoo.
- Hämäläinen, R. P. és Saarinen, E. (2010): *Essays on Systems Intelligence*. Systems Analysis Laboratory, Aalto University, School of Science and Technology Espoo, Finland.
- Meijer, C. J. W., és Foster, S. F. (1988): The effect of teacher self-efficacy on referral change. *Journal of Special Education*, 22. 378–385.
- Muijs, D. és Reynolds, D. (2002): Teachers' beliefs and behaviours: what really matters. *Journal of Classroom Interaction*, 37. 3–15.

- Nahalka István és Sipos Judit (2016): Az iskola eredményességével kapcsolatos nézetek. In: Vámos Ágnes (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 37–57.
- Reason, P. (2006): Choice and Quality in Action Research Practice. *Journal of Management Inquiry*, Letöltés dátuma: 2020. január 10, forrás: <https://pdfs.semanticscholar.org/0bf3/b70b71732c3a5de3e7527d7aca68e3acdf0c.pdf>
- Reason, P., és Bradbury, H. (2001): Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. In: Reason, P. & Bradbury, H. (Eds.): *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* Sage, London. 1-14.
- Senge, P., M. (1990/2006): *The Fifth Discipline*. Doubleday, New York. Snyder, C., R. és Lopez, S., J. (szerk.) (2002): *Positive Psychology*. University Press, New York, Oxford.
- Skaalvik, E. M., és Skaalvik, S. (2008). Teacher self-efficacy: conceptual analysis and relations with teacher burnout and perceived school context. In: R. Craven, H. W. Marsh, and D. McInerney (Eds.), *Self-processes, learning, and enabling human potential*. Information Age Publishing, Connecticut. 223–247.
- Skaalvik, E. M., és Skaalvik, S. (2007): Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99. 611–625.
- Skaalvik, E. M. és Skaalvik, S. (2010): Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations, *Teaching and Teacher Education*, 26. 1059–1069.
- Soodak, L. C., és Podell, D. M. (1993): Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27. 66–81.
- Stajkovic, A. és Luthans, F. (1988): Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics*, 26. 4, 62–74. Letöltés dátuma: 2018. 01. 10, forrás: https://www.researchgate.net/publication/232549620_Social_cognitive_theory
- Törmänen, J., Härmäläinen, R. P. és Saarinen, E. (2016): "Systems intelligence inventory,, The Learning Organization, 23. 4, 218–231. Letöltés dátuma: 2020. január 10. forrás: <http://dx.doi.org/10.1108/TLO-01-2016-0006>:
- Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez, Hatodik, módosított változat (2019): Oktatási Hivatal. Letöltés dátuma: 2020 január 11. forrás: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_6.pdf,
- Zagyváné Szűcs Ida (2017): Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért (8. kompetencia), *Pedagógusképzés*, 16. 44, 2017/1-4. 71–87. Letöltés dátuma 2020. február 10. forrás: http://tanarkepzok.elte.hu/sites/default/files/2017osszevont_0.pdf

- Zagyváné Szűcs Ida (2019): A pedagógusok szakmai önértékelését befolyásoló tényezők, különös tekintettel a külső szakmai elvárásokra és a szakmai énhatékonyság személyes észlelésére, doktori értekezés. Letöltés dátuma: 2020. január 10. forrás: https://ntdi.uni-eszterhazy.hu/public/uploads/ertekezes-4-23-zsi_5d11346bcbf65.pdf
- Weldy, T. G. és Gillis, W. E. (2010): "The learning organization: variations at different organizational levels", *The Learning Organization*, 17. 5, 455–470.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., és Hoy, W. K. (1990): Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teacher and Teacher Education*, 6. 137–148.

URBÁN PÉTER

A MINŐSÉGOFFENZÍV TANÁRKÉPZÉSI PROGRAM NÉMETORSZÁGBAN

Bevezetés

A német pedagógusszakma az utóbbi időben számos olyan kihívással találta magát szemben, amelynek szakszerű és fenntartható kezelése a rendszer több pontját is érintő azonnali beavatkozást igényel. Bár elmondható, hogy a tanári pálya mind a munkakörülmények, mind az anyagi megbecsültség¹ tekintetében nemzetközi összehasonlításban is vonzónak tűnik,² és ugyanez tapasztalható a pályaorientáció, illetve a felsőoktatási képzés színvonalával kapcsolatban is. A németországi és a magyarországi tanárképzést összehasonlítva Bikics Gabriella hívja fel a figyelmet arra, hogy a német rendszerből kikerülő hallgatók lényegesen képzettebbek, mint magyar társaik. A különbség okát elsősorban a német képzés hosszabb időtartamában, a végzett fiatalok magasabb életkorából fakadó tapasztaltságában, a gyakorlatorientáltságában, a gazdag, változatos munkaformákban és a nekik tulajdonító reflexiós képességben, kritikai érzékben látja (Bikics, 2011. 195. o.).³ A fenti adottságok alapján várt magas társadalmi presztízs és népszerűség a gyakorlatban mégsem realizálódik maradéktalanul. A tanári szakma a legnagyobb ismertségnek örvendő hivatások között van ugyan, az utóbbi időben mégis jelentősen romlott a megítélése. A szülők nem szívesen küldenek gyerekeiket pedagógusnak. Az okok között jelentős szerepet játszik a diákok részéről mutatkozó tiszteletlenség, a tanulói magatartás romló tendenciája, a kiegészítő szindróma, a mobbing, a nagy munkateher, valamint az a tapasztalat, hogy a tanárképzés során nem szerzik meg a gyakorlatban jelentkező problémák megoldásához szükséges kompetenciákat (Ütőné Visi és Virág, 2015, Ütőné Visi és Virág, 2016).

1 Az oeffentlichen-dienst.de portál által közölt összehasonlítás szerint Európában a német tanárok keresnek a luxemburgi pedagógusok mögött a második legjobban (Wegener, 2018).

2 A kedvező munkafeltételekről és azok társadalmi túlértékeléséről, klisészerű félreértéséről is árulkodik az a szellemes videó, amelyet az ARD televízió Quarks & Co című magazinja készített. Az anyag a tanári munkaidő, tevékenységek, szabadság, nyugdíj és fizetés területén igyekszik tisztázni a félreértéseket (ARD, 2011).

3 A német tanárképzés Bologna-rendszerű átalakításáról: Virág, 2004, Brezsnýánszky és Virág, 2004.

A Szövetségi Oktatási és Kutatási Minisztérium (Bundesministerium für Bildung und Forschung)⁴ az aktuális kihívások leküzdésének érdekében nagyszabású programot hirdetett *Minőségoffenzív tanárképzés (Qualitätsoffensive Lehrerbildung)* címmel. A program működtetésére, folyamatos nyomon követésére, valamint az eredményesség mérésére kidolgozott rendszer éppúgy figyelmet érdemel a magyarországi kutatás részéről, mint maguk a program keretében születő felsőoktatási projektek. Ezek ugyan természetesen a hazaitól több ponton is lényegesen különböző németországi tanárképzéshez illeszkednek, a részletesen kidolgozott, publikált, kipróbált és független intézetek által megmért eredmények saját tanárképzési gyakorlatunk számára is számos megfontolandó, kamatoztatható értéket tartogathatnak. Az alábbi tanulmány célja elsősorban az, hogy a témára irányítsa a magyarországi szakma figyelmét, illetve áttekintést adjon a Minőségoffenzív tanárképzési program szervezeti kereteiről, a folyamatban lévő felsőoktatási projektek főbb témaköreiről, valamint a már körvonalazódó eredményekről. Mindezek mellett azonban arra is törekszünk, hogy jelezzük azokat a kapcsolódási pontokat, amelyek lehetővé teszik egyes elemek adaptálást a magyarországi tanárképzési rendszerbe. Hangsúlyozzuk, hogy a bemutatott program jelenleg még zajlik, így a jövőben az alábbi munka is szükségszerűen kiegészítésre szorul. E lezáratlanság azonban megítélésünk szerint tanulmányunk imént vázolt céljai szempontjából nem releváns.

Kutatásunk legfőbb forrását a Szövetségi Oktatási és Kutatási Minisztérium (a továbbiakban a német elnevezés rövidítésével: BMBF), az egyes felsőoktatási intézmények, a mérést végző intézet, illetve a külön a projektek számára fejlesztett portálok jelentették. Bár a teljes áttekintésre vállalkozó munkát nehezítette az anyag nagy kiterjedése és rendkívül szerteágazó volta, nagy könnyebbséget jelent a program dokumentumainak nyilvánossága, szabad online elérhetősége.

A tanulmány első egysége a program szervezeti kereteibe (jogi háttér, pályáztatás, anyagi források, bírálóbizottság, minőségbiztosítás, mérés) enged betekintést, a második lépésben a projektek rövid általános elemzésére teszünk kísérletet (főbb irányok, témák, kulcsszavak), végül az egyik projekt részletesebb bemutatásával tesszük szemléletessé a program elképzeléseinek gyakorlati megvalósulását.

4 A minisztérium nevének fordításánál átvettük a magyar dokumentumokban általánosan elterjedt „oktatási” megjelölést, ugyanakkor szükségesnek látjuk a szó félrevezető használatának jelzését. Németországban ugyanis nincs a magyar közigazgatáshoz hasonló jogosítványokkal rendelkező „oktatási” minisztérium. Az oktatás ügye Németországban a tartományok kompetenciája. Az ebből a tagoltságból fakadó problémák enyhítésére jött létre a Kultuszminiszterek Konferenciája, amely az oktatás területének legfőbb döntéshozó fóruma (Bikics, 2011. 181. o.).

Szervezeti keretek

A Minőségoffenzív tanárképzési program alkotmányos alapját a német alap-törvény 91 b cikkelye jelenti, amely lehetővé teszi a szövetség és a tartományok együttműködését a tudomány és a kutatások támogatása területén a régiókon átívelő jelentőségű esetekben (BMJV, é. n.). Erre a paragrafusra hivatkozva született meg 2013. április 12-én a szövetség és a tartományok megállapodása a tanárképzés reformjának közös támogatásáról. A BMBF 2014. július 24-én tette közzé az irányelveket, és írta ki a tanárképzés minden szegmensét megcélzó pályázatot. A reformok szükségességének indoklása szerint a társadalmi változások újszerű feladatokat rónak a tanári pályára, az új kihívásokra adott válaszoknak meg kell jelenniük a tanárképzésben is. A dokumentum az iskolarendszer reformját, az átjárhatóságot, a képzés gyakorlatorientáltságának növelését, a célcsoportokra szabott tanulmányi kísérést és tanácsadást, a heterogenitást, az inklúziót, a reáltárgyakat tanító tanárok hiányát, valamint a tudományterületek és a szak módszertanok jobb összehangolását emeli ki. 2018 novemberében a támogatott témák körét kiegészítették a digitalizációval és a szakiskolai tanárképzéssel. A tanárképző felsőoktatási intézmények négy hónapot kaptak pályázatuk benyújtására. A minisztérium a kétszer öt évre (2015–2019 és 2019–2023) tervezett program támogatási keretét 500 millió euróban határozta meg (BMBF, é. n. a, BMBF, é. n. b és BMBF, é. n. c).

A pályázatok elbírálásánál a következő szempontok játszották a legfontosabb szerepet (BMBF, é. n. d):

- minőségi értéktöbblet (a célok erősség-gyengeség analízist követő kitűzése, egymáshoz illeszkedő, a tanárképzés egészébe beágyazott részprojektek kidolgozása, a tervezett intézkedések tudományos kidolgozottsága, bizonyítékorientáltsága, a tervezés konkrét jellege, valószerűsége, a források arányos tervezése stb.),
- a projekt illeszkedése a felsőoktatási intézmény profiljába (az intézményvezetés elkötelezettsége és aktív közreműködése, mennyiben alkalmas a projekt az intézmény tanárképző arculatának kiemelésére és struktúrájának megerősítésére),
- intézményi stratégiák a folyamatok nyomon követésére, a minőségbiztosításra és a célok megvalósítására (a fejlesztési kompetencia megléte, az átfogó, folyamatos minőségbiztosítás tervezése, a projekt véghezviteléhez szükséges gyakorlati tapasztalat megléte, a projekt interdiszciplináris jellege, hoz-e a projekt érzékelhető minőségi javulást a hallgatók számára, kooperáció a tanárképzés különböző szereplői között),
- a tervezett intézkedések fenntarthatósága (Fenn tudja tartani az intézmény az elért eredményeket a támogatási időszak után is?).

A beérkező pályázatokról egy 18 főből álló bírálóbizottság döntött. A bizottságban 8 fő a tudományos szempontokat, 2-2 fő az iskolai gyakorlatot és a hallgatói szempontokat képviselte, 6 fő pedig a politikai döntéshozás képviselője volt (BMBF, é. n. e).

Az első időszakra 49 projekt nyert támogatást. Egyes pályázatokat több egyetem közösen nyújtott be, a 49 projektben így összesen 59 intézmény érintett. Minden tartományból érkezett kiválasztott pályázat. 2018-ban, a tízéves időszak felénél értékelték a projektek addigi eredményeit, egy kivételével az összes pályázat továbbjutott a 2023 végéig tartó második támogatási szakaszba.

A BMBF a projektek végrehajtását folyamatosan figyelemmel kíséri. Rendszeresen szervez rendezvényeket, konferenciákat, workshopokat a tervek és eredmények megismertetésére, megvitatására. A munka intenzitására enged következtetni, hogy a program honlapján közzétett naptár szerint az elmúlt két év csaknem minden napjára esett legalább egy, a minőségoffenzív tanárképzéssel kapcsolatos rendezvény. Ebben a központi események mellett természetesen az egyes egyetemek programjai is benne vannak (BMBF, é. n. f).

A projektek kísérésének és értékelésének része a folyamatos monitorozás, támogatás és a hatékonyság mérése. Ezzel a minisztérium egy független külső céget, a berlini Firma Ramboll Management Consulting Kft.-t bízta meg. A cég 143 oldalas kiadványban értékelte a program első öt évét. Az értékelés a projektleírások és a köztes beszámolók elemzésével, online kérdőívekkel, szakértői interjúkkal, helyszíni esettanulmányokkal, telefonos interjúkkal, workshopokkal és résztvevő megfigyelésekkel történt (Brümmer és mtsai., 2018).

A nyertes projektek áttekintése

Az alábbiakban egy teljes, jól áttekinthető képet kívánunk adni a 49 nyertes projektről. Az 1. táblázatban található áttekintés a kiválasztott projekteket listázó dokumentumok (BMBF, é. n. g, BMBF, é. n. h) és a projekteket rövid, egységes felépítésben közlő minisztériumi kiadvány (BMBF, é. n. i), valamint a Ramboll Management Consulting Kft. már említett jelentése (Brümmer és mtsai, 2018) alapján készült. A pályázó felsőoktatási intézmény neve mellett a projekt címét és a projektben megfogalmazott célkitűzések kulcsszavait közöljük. A leírások esetében a fordítás mellett zárójelben megtartjuk – a többnyire a német cím valamilyen rövidítéséből (pl. mozaikszó) keletkezett – rövid címet is.⁵ Bármennyire terjedelmes is ez az áttekintés, nem mondhatunk le a teljesség igényéről, hisz épp e teljesség jelenthet a további kutatás számára megbízható tájékoztatói forrást. A projektek sorrendjének tekintetében a BMBF által közzétett anyagok sorrendjét követtük. A köztes jelentést követően a második

5 A címekben és a kulcsszavak között előforduló idegen nyelvű (angol, latin) kifejezéseket eredeti formájukban, fordítás nélkül közöljük.

támogatási szakaszba került pályázatok kiválasztása két fordulóban történt, a bírálóbizottság az első körben (2018. 02. 22–23.) 18 pályázatot ítelt meg pozitívan (listánk élén e pályázatok állnak), a többi sikeres pályázatról a második körben döntöttek (2018. 10. 01–02.).

Felsőoktatási intézmény	A projekt címe	Kulcsszavak
Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen	Együtt különbözően egy digitális világban – Tanárképzés az aacheni RWTH-n (LeBiAC)	Heterogenitás és inklúzió, fókusz a reál tárgyakra, a médiatámogatott tanulás erősítése, a gyakorlati vonatkozás minőségfejlesztése
Universität Augsburg	A tanári professzió támogatása a heterogenitás kezelésében (LeHet)	Heterogenitás, a gyakorlati vonatkozás minőségfejlesztése, a tanárképzés szakaszainak jobb összehangolása, a szakmódszertanok közötti kapcsolat erősítése, szaktudományok, pedagógiai tárgyak
Freie Universität Berlin	Know how to teach. Alapvető cselekvési kompetenciák egy adaptív tanítási gyakorlatért (K2teach)	Cselekvési kompetenciák, a tanítási gyakorlat előkészítése, a heterogenitás kezelése, utánpótlás
Technische Universität Darmstadt	Szisztematikus és összekapcsolt kompetenciaépítés a tanárképzésben a digitalizálásra és a heterogenitásra való tekintettel (MINTplus)	Fókusz a reál tárgyakra, médiatámogatott tanulás erősítése, a tanárképzés szakaszainak jobb összehangolása, a szakmódszertanok közötti kapcsolat erősítése, szaktudományok, pedagógiai tárgyak
Goethe-Universität Frankfurt a.M.	The Next Level: A tanárképzés fejlesztése hálózatban. Képzés és továbbképzés a tanárképzésben a tanítási helyzetek szisztematikus elemzése révén, tantárgyakon és a tanárképzés szakaszain átívelő kooperációban (LEVEL)	Heterogenitás, a gyakorlati vonatkozás minőségfejlesztése, a tanárképzés szakaszainak jobb összehangolása, tanulmányok mentorálása, a szakmódszertanok közötti kapcsolat erősítése, szaktudományok, pedagógiai tárgyak, együttműködés egyetemen kívüli kutatópartnerekkel
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg & Pädagogische Hochschule Freiburg (közösen)	A freiburgi tanárképzés együttműködése a kutatásban és a tanításban – koherencia és professzióorientáltság (FL)	Inklúzió és heterogenitás, a gyakorlati vonatkozás minőségfejlesztése, a tanárképzés szakaszainak jobb összehangolása, szaktudományok, pedagógiai tárgyak, tanártovábbképzés, szervezeti fejlesztés
Universität Hamburg	Professzionális tanári tevékenység a szakmai tanulás támogatására a megváltozott társadalmi feltételek között (Profale)	Heterogenitás és inklúzió, a tanárképzés szakaszainak jobb összehangolása, a szakmódszertanok közötti kapcsolat erősítése, szaktudományok, pedagógiai tárgyak
Leibniz Universität Hannover	Theoria cum praxi. A reflektív cselekvőképesség támogatása mint a tanárképzés Leibniz-elve (Leibniz-Prinzip)	A szakmai tanárképzés erősítése, a hallgatók megnyerése a szakiskolai képzésre, a technikai tárgyak (elektro-, fém- és járműtechnika) középpontba állítása, matching és a tanulmányokat kísérő mentoring

Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg & Pädagogische Hochschule Heidelberg (közösen)	Együtt jobban! Kiváló tanárképzés Heidelbergben (heiEDUCATION)	A Heidelberg School of Education kiépítése, inklúzió, a gyakorlatra vonatkozás minőségfejlesztése, a célirányos tanácsadás és értékelés, kapcsolat a tantárgyi szakmodszertanok között, szaktudományok, a kutatásalapú tanárképzés új koncepciói
Universität Kassel	Professzionalizáció kapcsolatépítéssel (PRONET2)	Inklúzió és diverzitás, a gyakorlatra vonatkozás minőségfejlesztése, kapcsolat a tantárgyi szakmodszertanok között, pedagógiai tárgyak, tanártovábbképzés
Universität zu Köln	ZuS: Heterogenitás és inklúzió – a kölni tanárképzés jövőstratégiája	Heterogenitás és inklúzió, a média által támogatott tanulás erősítése, a gyakorlatra vonatkozás minőségfejlesztése, kapcsolat a tantárgyi szakmodszertanok között, pedagógiai tárgyak, tudományos utánpótlás képzése, tanártovábbképzés
Phillips-Universität Marburg	Gimnáziumi tanárok képzése Marburgban: fenntarthatóan, integratívan (ProPraxis)	Tanári professzió, tanítási innováció és minőségjavítás, pályaalkalmassági eljárás, struktúra- és szervezeti fejlesztés
Ludwig-Maximilians-Universität München	Tudományosan megalapozott vonatkoztatás a szakmai részterületekre alapítván támogatott kapcsolatépítéssel (Lehrerbildung@LMU)	Inklúzió, tudományosan megalapozott vonatkoztatás a szakmai részterületekre, tanulmányi tanácsadás és bemeneti coaching, a tanárképzés szakaszainak jobb összehangolása, szakmodszertanok, pedagógiai tárgyak
Technische Universität München	A reál tárgyakat tanító tanárok kompetenciaorientált és bizonyítékokon alapuló képzése (Teach@TUM)	A szakiskolai tanárképzés erősítése, fókuszálás a reál tantárgyakra, a média által támogatott tanulás erősítése, kompetenciaorientáltság, a tanárképzés szakaszainak jobb összehangolása, kapcsolat a tantárgyi szakmodszertanok között, pedagógiai tárgyak, Clearing House
Universität Potsdam	Professzionalizáció – iskolagyakorlati képzés – inklúzió: a tanárképzés potsdami modellje (PSI-Potsdam)	Heterogenitás és inklúzió, a gyakorlatra vonatkozás minőségfejlesztése, a tanárképzés szakaszainak jobb összehangolása, szakmodszertanok, pedagógiai tárgyak, spirális tanterv
Universität Regensburg	Kooperatív tanárképzés kialakítása (KOLEG)	Heterogenitás és inklúzió, a célirányos tanulmányi tanácsadás, a tanárképzés szakaszainak jobb összehangolása, kapcsolat a tantárgyi szakmodszertanok között, szaktárgyak, pedagógiai tárgyak, tanárok és felsőoktatási szakemberek továbbképzése

Bergische Universität Wuppertal	Koherencia a tanárképzésben (KoLBI)	Kapcsolat a tantárgyi szakmódszertanok között, szaktudományok, pedagógiai tárgyak, a gyakorlatra vonatkozás minőségfejlesztése, a tanárképzés szakaszainak jobb összehangolása, heterogenitás és inklúzió
Otto-Friedrich-Universität Bamberg	Útmutató tanárképzés – reflexív kommunikációs folyamatok fejlesztése (WegE)	Berufliche Bildung képzési és internetplatform, kultúrára irányuló képzés, pedagógiai-pszichológiai tárgyak összekapcsolása, kompetenciaközpontú tanácsadás, szakmai képzés
Universität Bayreuth	Diverzitás az iskolában és az egyetemen	Tanulói diverzitás, kutató tanulás, a tanárképzés fázisainak összekapcsolása
Humboldt-Universität zu Berlin	Az inklúzióban érintett pedagógusok szakmódszertani képzése (FDQI-HU)	Heterogenitás, inklúzió, kapcsolati háló építése, didaktikai modellek
Technische Universität Berlin	Innovatív csatlakozás, professzió- és kutatásirányultság a szakmai tanárképzésben (TUB Teaching 2.0)	Becsatlakozás, szakmai tanárképzés, tanítási-tanulási labor, pályaválasztási tanácsadás, tanulóközpontúság
Universität Bielefeld	Bielefeldi tanárképzés: gyakorlatorientáltan, tudományosan megalapozottan, inklúzióérékenyen, szakaszokat átfogóan (Biprofessional)	Tanácsadócentrum, gyakorlatorientáltság, kompetenciacentrum, inklúzióérékeny diagnózis, támogatás & didaktika, Professional School, kapcsolati háló építése, tanári professzió program
Technische Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig	Tanárképzés Braunschweigen (TU4Teachers)	Strukturális optimalizáció, nyelvi heterogenitás és többnyelvűség, a szakmaiság továbbfejlesztése, diagnosztikus kompetencia kialakítása, tanácsadói és kísérői rendszer kiépítése
Universität Bremen	Kapcsolódási pontok kialakítása: Tanárképzés a Reflective Practitioner mentén	Reflective Practice, inter- és multidiszciplinaritás (a koherencia növelése) az elmélet és a gyakorlat összehangolása, professzionális cselekvési kompetencia, a tanárképzés szakaszokat egybefogó alakítása
Technische Universität Dortmund	Az inklúzióorientált tanárképzés dortmundi profilja (DoProfil)	Inklúzió, a képzési területek tantervi továbbfejlesztése és tartalmi összehangolása, dialogikus struktúrák, az egyetemi módszertan továbbfejlesztése
Technische Universität Dresden	Szinergikus tanárképzés kiváló keretek között (TUD-Sylber2)	Szinergia, szervezeti fejlesztés, minőségemelés, regionális kapcsolatok építése
Universität Duisburg-Essen	Professzionizáció a sokféleségben (ProViel)	Inklúzió, új tanulási terek, minőségfejlesztés, nyelvi képzés, iskolai gyakorlat

Universität Erfurt	Identitás, immerzió és inklúzió. Integrált kezdeményezés az erfurti tanárképzés fenntartható minőségfejlesztésére (QUALITEACH)	Identitás, immerzió és inklúzió, egyetemi tanulóműhely, kutatótanulás, módszertani tréning, alkalmassági tanácsadás, pályaaorientáció
Justus-Liebig-Universität Gießen	Gießeni offenzív tanárképzés (GOL). Képzési részesedés – reflexivitás – hálózatépítés: a tanáron múlik – az egyetemen múlik	Professzionalizáció, képzési részesedés, reflexivitás, kapcsolati háló építése, egyetemi didaktika, tanítási-tanulási kultúra
Georg-August-Universität Göttingen	Schlözer Tanárképzési program (SPL)	Tantárgyakon átívelő oktatás, interdiszciplináris és szakaszokon átívelő hálózatépítés, kutatásorientált tanárképzés, heterogenitás és inklúzió
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg	Esettani eszközök a tanárképzésben az inkluzív oktatásért (KALEI)	Heterogenitás, inklúzió, interkulturalitás, kutatás, kapcsolati háló építése, esettan
Technische Universität Kaiserslautern	Unified Education: Médiaképzés a tanárképzési lánc mentén (U.EDU)	Tanítás és tanulás a digitális média segítségével, a tanárképzés szakaszainak összehangolása, a szakdidaktikák kapcsolatának megteremtése, szaktudományok, reflexív tanári személyiség; tanártovábbképzés
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel	Tanárképzés perspektívával a CAU-n (LeaP@CAU)	Tanári professzió, elmélet és gyakorlat összekapcsolása, inklúzió, diagnosztika, recruiting
Universität Koblenz-Landau	Moduláris kapcsolódás az iskolai gyakorlathoz mint az egyéni kompetenciafejlesztés kiindulópontja (MoSAiK)	Inklúzió, heterogenitásorientált szakmódszertan, gyakorlati irányultság, szakaszokon átívelő kompetenciafejlesztés, tanítás-tanulási folyamatok
Deutsche Sporthochschule Köln	Koncepciók és tanítási-tanulási eszközök a testnevelő tanárok továbbképzésében, fenntartható információ, megvalósítás és innováció (Schulsport 2030)	Tanítási és tanulói eszközök, heterogenitás, mozgástámogatás, tanári stressz, sport
Universität Konstanz	Legyőzni a határokat – kapcsolatokat teremteni a tanulási kultúrák között – a tanárképzés új kultúrájáért (edu4)	Binational School of Education, gyakorlatorientáltság, minőségbiztosítás
Leuphana Universität Lüneburg	Az elmélet és a gyakorlat összehangolása a ZZL1-hálózatban (ZZL-Netzwerk)	Az elmélet és a gyakorlat összehangolása, tanítási innovációk, heterogenitás és inklúzió, kompetencialapú oktatás, szakmai támogatás

Johannes Gutenberg-Universität Mainz	Tanítási-tanulási kutatólabor – a jövőorientált kooperáció helye a tanárképzésben (LLF)	Tanítási-tanulási kutatólabor, elmélet és gyakorlat összekapcsolása, kutatásorientáltság, feladatfejlesztés
Westfälische Wilhelms-Universität Münster	Dealing with Diversity: a heterogenitás kompetens kezelése a reflektált gyakorlati tapasztalat révén (WWU-QLB)	Heterogenitás; reflektált gyakorlati tapasztalat, tanítási-tanulási labor, videóalapú modulok; gyakorlati projektek
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg	Életrajzorientált és szakaszokon átívelő tanárképzés Oldenburgban (OLE +)	Professzionizáció; szakaszokon átívelő együttműködés; a gyakorlatorientáció minőségjavítása; elmélet-gyakorlat terek létesítése, a szaktudományok, a szakmódszertanok és a pedagógiai tárgyak közötti kapcsolatok megteremtése, heterogenitás
Universität Passau	A kompetenciaszerzés stratégiái: innovatív tanítási formátumok a tanárképzésben, digitally enhanced (SKILL.de)	Defragmentálás, demarginalizáció, tanárképzés-központú egyetemi módszertan, tanácsadás, struktúrafejlesztés
Universität Rostock, Hochschule für Musik und Theater Rostock, Universität Greifswald & Hochschule Neubrandenburg (közös)	A tanárképzés megreformálása Mecklenburg-Elő-Pomerániában (Lehren in M-V)	Heterogenitás, gyakorlatorientáltság, a képzési szakaszok összehangolása, mentorképzés, minőségfejlesztés
Universität des Saarlandes & Hochschule für Musik Saar (közös)	A Saar-vidéki tanárképzés optimalizálása: A heterogenitás és individualizálódás kezelésének támogatása (SaLUt)	Heterogenitás az oktatásban, gyakorlatorientáltság, szakmódszertan, határokon átívelő együttműködés
Universität Stuttgart	Tanárképzés a szakközépiskolákban (LEBUS)	A szakiskolai tanárképzés erősítése, szakmódszertani kompetenciák erősítése, a heterogenitás és az inklúzió kezelése, a tanárképzés szakaszainak jobb összehangolása
Universität Stuttgart, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Universität Hohenheim, Staatliche Akademie der Bildenden Künste Stuttgart & Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart (közös)	A Professional School of Education Stuttgart-Ludwigsburg konszolidálása (PSE) és a tanárképzés professzionizált továbbképzése egyetemközi PSE-szakértői csoportok által (Lehrerbildung PLUS)	Tanárképzés, szakmódszertan, reál tárgyak, iskolai gyakorlat, inklúzió

Eberhard Karls Universität Tübingen	Research – Relevance – Responsibility. Kiválóság a tanárképzésben – Az alapstruktúra konszolidálása és a tanárképzés fejlesztésére irányuló kutatás intenzívebbé tétele a tübingeni School of Educationben (TüSE)	Professzionizáció, kutatás, utánpótlás, inklúzió, School of Education
Universität Vechta	Hidakat építeni, kezdeményezni és alakítani (BRIDGES)	Kutatásorientáltság, kompetenciafejlesztés, inklúzió, tanácsadás, szupervízió

1. táblázat: A minőségoffenzív tanárképzési program nyertes projektjei

A projektek címének és kulcsszavainak áttekintése nyilvánvalóvá teszi, hogy az erősségek és a gyengeségek előírt elemzése nyomán az intézményekben kidolgozott célrendszerek néhány jól azonosítható problémakört körvonalaznak. A leggyakrabban – ahogyan a mérést végző berlini kft. statisztikája is rámutat (Brümmer és mtsai., 2018) – a gyakorlatorientáció igénye merül fel. Az a törekvés, hogy a tanárképzés és a továbbképzés elvont elméleti ismeretanyagához begyakorolt, konkrét, az osztálytermi szituációban jól kamatoztatható cselekvési kompetenciák társuljanak. Ebből logikusan következik a gyakoriság szempontjából második helyen álló fejlesztendő terület, a tanárképzés szakaszainak jobb összekapcsolása, egymáshoz hangolása.⁶ A fő szervezőerő, a gyakorlatorientáltság felől közelíthető meg leginkább a többi kiemelkedően tematizált problémakör is: a heterogenitás professzionális kezelése, az inklúzió, a reál tárgyakat tanító tanárok képzése vagy a digitalizáció. Ezek ugyanis egyfelől – mint látszik – hangsúlyozottan a gyakorlat oldalán, az aktuális, mindennapi iskolai életben jelentkező problémák, másfelől viszont elmondható, hogy a neveléstudomány rendelkezik a megfelelő szakmai (elméleti) válaszokkal. A problémát így főképp nem a megoldási lehetőségek hiánya jelenti, hanem az elmélet és a gyakorlat hatékony összekapcsolásának tökéletlensége. Ez a jelenség a magyar tanárképzés rendszerében sem ismeretlen. Hercz Mária például egy, a pedagógusképzés gyakorlati részére vonatkozó kutatás tanulságait összegezve mutat rá az életpályamodell keretében felsorolt kompetenciák egyetemen történő elsajátításának dilemmáira (Hercz, 2015. 25. o.). Egy másik, ugyancsak a témába vágó mérést elemző tanulmányában Szőke-Milinte Enikő a német anyagban is többször visszaköszönő fejlesztési területeket jelöl ki: az elméleti és a gyakorlati képzés összehangolását, a tanítást kísérő szemináriumi foglalkozások tartalmi és módszertani felülvizsgálatát, valamint az egyetem

6 A tanárképzés szakaszainak, éppúgy, mint az elméletnek és a gyakorlatnak az összekapcsolására a dokumentumok legtöbbször a *Verzahnung* főnevet használják, amely elsődlegesen a fogaskereknek illeszkedését jelenti. A szóban rejlő metafora így szépen szemlélteti a gyakorlat és az elmélet nagyon pontos, precíz egymáshoz illeszkedésének igényét, amely az iskolai munka hatékony működésének előfeltétele.

és az összefüggő tanítási gyakorlat kereteit biztosító iskola tevékenységének jobb koordinálását (Szőke-Milinte, 2015. 43–45. o.). A listában szereplő projektek egyik leginkább meghatározó területe, az inklúzió problémakörében születő anyagok szintén ígéretesek lehetnek a magyar tanárképzés számára is. Schaffhauser Franz 2011-es, az inklúzió elméleti és gyakorlati kérdéseit is alaposan körbejáró tanulmánya (Schaffhauser, 2011) amellett, hogy pozitív kezdeményezéseket is bemutat, rámutat arra is, hogy bőven akad tennivaló a területen. A Gordon Győri János vezette *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára* című kutatás eredményei pedig olyan problémákat is a felszínre hoztak, amelyek orvoslása a tanárképzés fejlesztésével valósulhatna meg: többek között a pedagógusok reflektálatlan fogalomhasználata és hiányos tárgyi ismeretei a területen, hiányzó gyakorlati anyagok, tananyagok (Németh, Cs. Czachesz és Gordon Győri, 2014).

A németországi minőségoffenzív tanárképzési program figyelemmel kísérése és születőben lévő eredményeinek megfontolása, hazai adaptálhatóságuk mérlegelése éppen ezeken a területeken ígéri a legtermékenyebb szempontokat.

Egy konkrét példa: az Universität Koblenz-Landau MoSAik című projektje

Az alábbiakban egy konkrét példán, az Universität Koblenz-Landau MoSAik című projektjén keresztül szemléltetjük a minőségoffenzív tanárképzési program intézményi szintű megvalósulását. Az ismertetés forrása a MoSAik saját weboldalrendszere (Mosaik, é. n.).

A projekt alapvető célkitűzése az, hogy az iskolai gyakorlathoz való moduláris kapcsolódás révén teremtsen meg a személyre szabott professzionális kompetenciafejlesztés kiindulópontját. A projekt intézkedései a tanárképzés első szakaszára vonatkoznak. A szakmai fejlődés elősegítése céljából a tantervben rögzített iskolai gyakorlat mellett egyéb gyakorlatközeli elemeket is beépítenek a rendszerbe, hogy ezek végül mint a szakma kis mozaikdarabjai álljanak össze. A projekt alapelve, ahogyan az egész programnál is megfigyelhettük, az inklúzió. A projekt céljai öt részterületen konkretizálódnak:

1. A már meglévő képzési kínálat továbbfejlesztése az elmélet és gyakorlat összekapcsolásaként;
2. Gyakorlati elemek és interdiszciplináris előadások hangsúlyosabb beillesztése a képzésbe;
3. Tanácsadási lehetőségek, a hallgatók monitorozásának, szisztematikus kísérésének meghonosítása az egyéni fejlődés elősegítése érdekében;
4. A diagnosztika, a differenciálás és a tanulási lehetőségek struktúráinak és koncepcióinak fejlesztése;
5. A pedagógiai-pszichológiai, a szakmódszertani, valamint interdiszciplináris kutatási eredmények átvitele a tanárképzésbe.

A projektet négy nagy súlyponti részterületre osztották, amelyek keretében 17 részprojektet indítottak útnak. A részprojekteket egy tapasztalt professzor vezeti, de az irányításban rajta kívül részt vesz egy, az adott témát kutató PhD-hallgató és olykor egy tudományos munkatárs is. A minőségoffenzív tanárképzési program fontos előnye, hogy amellett, hogy a tanárképzés gyakorlatára is viszonylag közvetlen hatást gyakorol, az elméleti kutatásokat is az iskolai valóság felől jelentkező problémák, illetve az ezekre választ kereső jogalkotó szándékainak megfelelő területekre irányítja. Az ebben a keretben képzett fiatal kutatók szakértelme is nagyban hozzájárulhat az eredmények fenntarthatóságához. A 2. táblázatban a négy súlyponti témát és a keretükben megvalósuló részprojekteket tekintjük át.⁷

Súlyponti témák	I. Tanítási-tanulási folyamatok szervezése és elemzése	II. A szakmai kompetenciák szakaszokon átívelő fejlesztése	III. Professzionális eljárások a heterogenitás és az inklúzió kezelésében	IV. Multiprofesszionális együttműködés az inkluzív tanításért
Részprojektek	A folyamatos fenntartható fejlődés mint a tanárképzés alapkompétenciája	Reflexió a tanári szerepre és a leendő tanárok személyes fejlődése	Folyamatos tantárgyspecifikus diagnosztika az általános iskolai képzésben	Inkluzív kutatóműhelyek mint az új tanárképzés építőkövei
	Tanítási-tanulási laborok a gyakorlatközeli és kutatásra alapozott tanárképzésért	Heterogenitás mint a szakmai fejlődés kiindulópontja	Heterogenitás és többnyelvűség	Gyógypedagógiai tanácsadás az inkluzív iskolában
	A motiváció kompetenciája iskolán kívüli tanulási helyszíneken		Német nyelvi képzés a tanárhallgatók számára Rajna-vidék-Pfalz tartományban	
	A környezetismeret ⁷ tanításával kapcsolatos diagnosztikus és reflexiós kompetenciák kiépítése a tanárképzésben		Iskolai fokozatokon átívelő egyetemi tanárképzési program a kétnyelvű iskolai szaktárgytanításért	

⁷ A Sachunterricht nevű tárgy leginkább a magyar környezetismerettel áll rokonságban, ugyanakkor a német tantárgy keretében feldolgozott ismeretanyag nagyobb területet fed le.

Rész- projektek	Heterogén csoportok reál tantárgyspeci- fikus problémame- goldó és modellal- kotó folyamatainak diagnosztizálása és reflektálása			
	A videóanyag mint diagnosztikus és reflexiós eszköz a tanítási-tanulási labo- rokban és a nagyren- dezvényeken			
	Alkalmazásközpontú tanulás best practice video-vignette-ek segítségével			
	Műhely a diagnosztikaért és a tanulási folyamat kíséréséért			
	Tanulási műhely: iskolai gyakorlat a hittan tantárgy didaktikájában			
A súlyponti téma irá- nyításának kutatói háttére	9 professzor, 9 dokto- randusz	2 professzor, 2 doktorandusz	4 professzor, 4 doktorandusz, 1 tudományos munkatárs	2 professzor, 2 doktorandusz, 2 tudományos munkatárs

2. táblázat: az Universität Koblenz-Landau MoSAiK című projektjének
súlyponti témái és részprojektjei

Az elmúlt években a MoSAiK központi projektjének keretében például öt össztanácskozást, a heterogenitás és az inklúzió témakörében hat nagy vendégelőadást, számos workshopot, valamint egy nagyszabású nemzetközi konferenciát szerveztek. Emellett az egyes részprojektek kutatócsoportjai természetesen saját eseményeket is rendeznek.

Összefoglalás

Dolgozatunkban arra vállalkoztunk, hogy egy jelenleg folyamatban lévő jelentős németországi projektről, a minőségoffenzív tanárképzési programról adjunk áttekintést. A nagyszabású projekt, amelyre jelentős szövetségi forrásokat különítettek el, olyan aktuális problémák megoldása felé tett lépéseket céloz, mint például az elméleti képzés és a gyakorlati munka jobb összehangolása vagy az inkluzív nevelés megvalósíthatóságának lehetőségei. Meggyőződésünk szerint a németországi kutatás figyelemmel kísérése mind a szervezeti megoldás, mind a konkrét eredmények tekintetében hasznos tanulságokkal gazda-

gíthatja a magyar tanárképzést is, amely – mint láttuk – több szempontból is hasonló kihívások előtt áll, mint a német. Átfogó áttekintésünk és egy konkrét egyetemi példa bemutatása erre a lehetőségre kívánja felhívni a figyelmet, illetve egyszersmind meg is szeretné könnyíteni a vele kapcsolatos további kutatómunkát. A program következő jelentősebb állomása a második szakasz lezárását követő értékelés, összegzés lesz 2023-ban, a közvetlen és közvetett hatások hatások mérhetővé válása, az eredmények számbavétele azonban még további éveket is igénybe vehet.

Források, felhasznált irodalom

- ARD (2011): Klischees über Lehrer. Der Lehrer: Das unbekannte Wesen. Letöltés: 2020. 08. 11. <https://www.youtube.com/watch?v=BHNJVke94xg>.
- Bikics G. (2011): Sztenderdek és pályaalkalmasság a németországi pedagógusképzésben. In: Falus I. (szerk.): *Tanári pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger, 181–206.
- BMBF (é. n. a): Grundlagen. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Letöltés: 2020. 08. 11. <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/grundlagen-1695.html>.
- BMBF (é. n. b): Programm. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Letöltés: 2020. 08. 11. <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/programm-50.html>
- BMBF (é. n. c): Zusätzliche Förderrunde. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Letöltés: 2020. 08. 11. <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/zusaetzliche-foerderrunde-2070.html>
- BMBF (é. n. d): Projektauswahl. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Letöltés: 2020. 08. 11. <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/projektauswahl-1696.html>
- BMBF (é. n. e): Mitglieder des Auswahlgremiums der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Letöltés: 2019. 01. 07. <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/AWG-QLB-Zusammensetzung.pdf>.
- BMBF (é. n. f): Termine. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Letöltés: 2020. 08. 11. <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/termine.php>.
- BMBF (é. n. g): Auswahlergebnisse, 23. 02. 2018. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Letöltés: 2020. 08. 11. https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/QLB-Auswahlergebnis_2018-02-23_.pdf.

- BMBF (é. n. h): Auswahlergebnisse, 02. 10. 2018. Letöltés: 2019. 01. 07. https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/QLB-Auswahlergebnis_2018-10-02.pdf.
- BMBF (é. n. i.): Bund-Länder-Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Kurzbeschreibungen der förderwürdigen Projektfür die 1. Förderphase. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Letöltés: 2020. 08. 11. https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/KurzbeschreibungenQLB_erste_Foerderphase_barrierefrei.pdf.
- BMJV (é. n.): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. Letöltés: 2020. 08. 11. https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_91b.html. Letöltés: 2019. 01. 07.
- Brezsnyánszky L. és Virág I. (2004): Kontinentális tanárképzési hagyományokkal a bolognai úton. In: *Educatio*, 2004/3. Pedagógusképzés 415–430.
- Brümmer és mtsai. (2018): *Qualitätsoffensive Lehrerbildung: Zwischenbericht der Evaluation*. Hamburg, Ramboll Management Consulting GmbH. Letöltés: 2020. 08. 11. https://de.ramboll.com/-/media/files/rde/management-consulting/studien_handreichungen/qualitaetsoffensive_lehrerbildung_zwischenbericht_der_evaluation.pdf?la=de
- Hercz M. (2015): Pedagógushallgatók pályaszocializációjának alakulása a tanítási gyakorlatokon. In: Major Éva, Veszelszki Ágnes (szerk.): *A tanárrá válás és a tanárság kutatása. A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, 9–27.
- Mosaik (é. n.): Modulare Schulpraxiseinbindung als Ausgangspunkt zur individuellen Kompetenzentwicklung. Universität Koblenz–Landau. Letöltés: 2020. 08. 11. <https://mosaik.uni-koblenz-landau.de/allgemeine-informationen>.
- Németh Sz., Cs. Czachesz E. és Gordon Győri J. (2014): Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára. Hat fókuszcsoporthoz tanári beszélgetés elemzése. In: Gordon Győri J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára. Kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 7–22.
- Schaffhauser F. (2011): Az iskola feladata a sajátos nevelési igényű tanulók integrálásában – az inklúzió pedagógiája. In: Bábosik I. és mtsai. (szerk.): *Pedagógia az iskolában. A szociális életképesség megalapozása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 263–348.

- Szőke-Milinte, E. (2015): Oktatáspolitikai dilemmák. A gyakorlatok és az egyetemi képzés kapcsolata, a kísérőszemináriumok jellemzői. In: Major Éva, Veszelszki Ágnes (szerk.): *A tanárrá válás és a tanárság kutatása: A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, 28–51.
- Ütőné Visi J. és Virág I. (2015): *A tanári pálya Németországban és Ausztriában*. Eger. Letöltés: 2020. 09. 27. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/a_tanari_palya_nemetorszagban_es_ausztriaban.pdf
- Ütőné Visi J. és Virág I. (2016): A tanári pálya népszerűségének jellemzői és népszerűség-növelésének technikái Németországban. In: *Pedagógusképzés* 14 (43), 2016/1–4. 167–182.
- Virág I. (2004): Der Bologna-Prozess und die Reform der Lehrerausbildung in Deutschland. In: *Germanistische Studien V*. Líceum Kiadó, Eger, 2004. 119–137.
- Wegener, F. (2018): Gehalt für Lehrer: Lehrergehalt für Beamte und Tarifangestellte. Das Infoportal für den öffentlichen Dienst. Letöltés: 2020. 08. 11. <https://www.oeffentlichen-dienst.de/news/69-gehalt/300-grundschullehrer-gehalt-lehrergehalt.html>.

MEDOVARSZKI ISTVÁN

A PEDAGÓGIAI FLEXIBILITÁS LEHETŐSÉGEI ÉS A NEVELÉSTUDOMÁNYI BEÁGYAZOTTSÁG ELEMZÉSE AZ INFORMÁLIS CSOPORTORIENTÁLT FOGLALKOZTATÓ TÉR TANULÁSSZERVEZÉSÉBEN

Bevezetés

Tanulmányunkban egy újszerű tanulási környezet kialakítására tett kísérletet mutatunk be, mely az informális csoportorientált foglalkoztató tér elnevezést kapta, és a békéscsabai Jankay Tibor Két Tanítási Nyelvű Általános Iskolában működik. Elnevezése hordozza azokat a legfontosabb tulajdonságait, melyre iskolai gyakorlatunkat leginkább alapozzuk. A pedagógiai kontextusban modern tanulási környezet megtervezésére irányuló jó gyakorlatunk megvalósítása során igyekszünk kiaknázni az informális tanulás erőforrásait, tesszük ezt jellemzően csoportokba rendezve, a tanulók egyéni tapasztalatszerzésére és tevékenységeire építve. A tanulási tér bemutatása mellett röviden ismertetjük azokat a neveléstudományi, pedagógiai és pszichológiai felfogásokat is, melyek alapvetően megalapozzák saját gyakorlatunkat.

Az újszerű tanulási környezet szükségessége

A tanulási környezet és annak átalakítási lehetőségei mindig is központi témáját jelentették a pedagógiai gondolkodásnak. A 20. század elejének reformpedagógiai törekvései sem hagyták érintetlenül azt az épített, infrastrukturális környezetet, melyben a tanulók ismeretsajátítása végbemegy (Key, 1976; Montessori, 1978; Freinet, 1982; Parkhurst, 1982). A tanulási környezet hétköznapi értelemben az a tér, amelyben a tanulási folyamatok megvalósulnak, ahol érvényt szerzünk a tanulók tudásépítésének, ahol megszervezésre kerülnek a munkaformák, tanulásszervezési eljárások, ahol teret kapnak a pedagógiai tervezés során meghatározott módszerek, és ahol a tanítás-tanulási stratégiák realizálódnak. Az intézményesült oktatás formális keretein belül jellemzően a tanterem az a tér, ahol tanulunk, azonban a tanulási környezet értelmezésekor nemcsak az iskolai tanulási tereknek kell figyelmet szentelnünk, de meg kell vizsgálnunk a tanulók otthoni környezetét is (Papp-Danka, 2014). Az iskolai tanulás terei – kialakításuknak köszönhetően – gyakran csekély hasonlóságot mutatnak azokkal a környezetekkel, melyekben a mindennapi életvezetésünk során szívesen tartózkodunk. A tanterem berendezése, ergonómiai kialakítása kevésbé

kedvez a minőségi társas együttélésnek, a közös munkának, a kollaborációnak és az együttműködés megvalósításának. Pedagógiai munkánk lehet eredményes olyan környezetben is, mely nem inspiráló és méltatlan körülményeket nyújt, azonban mégis jobb esélyünk van a hatékonyságra, ha olyan környezetet biztosítunk, mely valóban támogató és élhető (Réti, 2011). Jelenlegi köznevelési tapasztalataink azt mutatják, hogy a tanulók a tanteremben vagy egymás mellett és mögött sorokban, vagy egy-egy kisebb csoportban ülnek, de ilyenkor is szigorú rendben helyezkednek el, kevés a kötetlenség, a mozgási lehetőség, és az interakciók száma is csekély. Ezek a pozíciók a mindennapokban ritkán fordulnak elő, a humán csoportok számára nem természetesek. Az iskolai tanulási környezetek fő problémái, hogy erősen formalizáltak, gyakran indokolatlanul és fokozottan támogatják az individuális tevékenységeket. Mintegy üzennek a tanulóknak, hogy itt mindenkinek csendben kell maradnia: ülj egyenesen, ne beszélj, mindig a tanárra figyelj! A tantermi padok nehezen mozdíthatók el, a tanterem átrendezése sok időt vesz igénybe, ezért a pedagógusok gyakran nem foglalkoznak azzal, hogy a tantermi padok helyének megváltoztatásával vesződjenek. Az esetek túlnyomó többségében a tanév elején kialakult teremrend (ebben az értelmében a padoknak a tanteremben elfoglalt fizikai helyére, helyzetére gondolunk) kisebb módosításokkal állandó marad, és itt nem a padszomszédok és a csoporttagok időnkénti cseréjére kell gondolni, hanem arra, hogy a pedagógusok a padok tanteremben történő mozgatása során csekély mobilitást mutatnak.

A tanulók tanulási színtere természetesen nem csak a tanterem, az intézményesült oktatásban megvalósuló nem formális tanulás során a tantermi környezeten kívül is gyarapítják a tanulók tudásukat. Nagyon erős tanulási forma az informális tanulás is, az életvezetésünk során folyamatosan új ismeretekkel gazdagodunk, melyeket tárolunk, szükség esetén előhívunk és alkalmazunk. Az informális tanulás független az intézményesült nevelés-oktatástól, kiemelt szerepet játszik az egyén tudásgyarapításában, mely gyakran észrevétlenül, látens módon zajlik le. A hatékony tanulás a nem formális és informális tanulás esetében is egyértelműen megvalósul, azonban a tanulók számára sokkal komfortosabb módon történik, mivel a gyerekek motiváltak, ezzel együtt a tanulási folyamatba bevonódtak és aktívak is lesznek (Báthory, 1992). A nonformális és informális tanulási környezetek jótékony aktivizáló funkcióit a formális oktatásban is ki tudjuk használni, azonban ennek első lépése az, hogy a formális tanulási környezetet élhetőbbé, barátságosabbá, kevésbé uniformizálttá és a gyermekek számára vonzóbbá tegyük. Olyan terekben kell megvalósulnia az intézményesült tanulás-tanításnak, melyek támogatják az együttműködést, biztosítják a társas együttlét lehetőségeit, és megjelenésükben, illetve egyéb funkcióiban is hasonlítanak a nonformális és a tantermen kívüli oktatás tereihez.

A tanulási környezet kialakítása

Az iskolai belső és külső környezetének a tanulás hatékonyságára gyakorolt hatása kevésbé kutatott pedagógiai jelenség, azonban az kétségtelen, hogy a hatékonyan működő iskolákban az iskolaépítészetnek és a pedagógiának együtt kell működnie (Hercz és Sántha, 2009). Erik De Corte szerint *„A hatékony tanulási környezet a tanulásban, gondolkodásban és problémamegoldásban való jártasságra irányuló diszpozíció kialakulását elősegítő oktatási környezet, amely képes az ehhez szükséges elsajátítási folyamatok életre hívására és fenntartására.”* (De Corte, 2001) A tanulás folyamata során a tanulók jól azonosítható kapcsolatba lépnek a közvetlen környezetükkel (Falus, 2003). E kapcsolatok során nemcsak a környezet van hatással a tanulókra, hanem a tanulók is befolyásolják a saját környezetüket, sőt képesek arra is, hogy a tanulás során módosítsák annak struktúráját, felépítését, mintázatait. Amennyiben elfogadjuk ezt a nagyon közeli és kölcsönös kapcsolatot vagy függést a tanuló és környezete között, akkor egyértelművé válik, hogy nem mindegy, hogy milyen minőségű, a tanulást mennyire támogató iskolai tanulási környezetet biztosítunk gyermekeinknek. Különösen az általános iskola alapozó szakaszában szükséges az, hogy a tanulási tér ne hasson formálisnak, legyen élhető és barátságos, hasonlítson a gyermekek megszokott otthoni környezetére (Medovarszki, 2020).

Az intézményesített tanulás környezetének átalakítását mindenképpen a tantermek berendezésének átgondolásával kell kezdeni. Már Maria Montessori pedagógiája esetében is kézenfekvő volt, hogy a tanulás környezetének inspirálónak, a gyermekek számára elérhetőnek, a tanulók méretéhez tervezettnek kell lennie (M. Nádas, 2004). A tudáskonstrukció során a tanuló kölcsönhatásba, interakcióba lép a környezetével, a tapasztalatszerzés során a közvetlen épített és természetes környezetének szabályszerűségeit, működését, felépítését megfigyelve alakítja tovább saját tudását. A konstruktivista tanuláselmélet értelmében a tanuló a saját tudásának önnön építője, ehhez a korábbi ismereteit, tudását fogja segítségül hívni, ezek felhasználásával fog újabb következtetéseket levonni, és újabb ismeretekhez jutni, szükség esetén fogalmi (konceptuális) váltásokra is képessé válik (Kuhn, 2000; Thagard, 2006; Vosnidou, 1994; Nahalka, 2002). Kiemelt jelentősége van annak, hogy gyermekeink a hatékony tanulás érdekében a frissen felépített tudásukat alkalmazói környezetben legyenek képesek használni. Amennyiben a megtanult ismereteket gyakorlati formában is lehetőségük van alkalmazni, a bevésoedés tartósabb lesz, a tudás átkerül a tanuló hosszú távú memóriájába, a tanulás sikeressé és hatékonyvá válik. Az ismeretek alkalmazását támogató környezet kialakítását reflektív pedagógiai attitűddel kell kezdenünk. Használjuk fel korábbi pedagógiai ismereteinket, empirikus megfigyeléseinket, tárjuk fel azokat az oktatásszervezési megoldásokat, melyek a tanítás-tanulás hatékonyságát adekvát módon támogatják, és mindezeket tervezett módon adaptáljuk innovatív tanulási környezetünk kialakításakor! Az informális csoportorientált foglalkoztató tér elméleti hátterének megalkotásakor igyekeztünk feltárni azokat a kognitív és affektív területeket,

melyek fejlesztése a sikeres iskolai tanulást támogatja. A készségek, képességek kialakítása és az attitűdformálás során olyan fontos elemeket igyekszünk azonosítani, melyek fejlesztése garancia lehet arra, hogy minden tanuló megtalálja a maga számára hasznos és motiváló tevékenységeket. Ennek alapvető eredménye az, hogy intézményesült keretek között olyan tanulásszervezés megvalósítására leszünk képesek, mely a manipuláción és cselekedtetésen alapuló, a tevékenységközpontú vonásokat felvonultató oktatás-nevelés irányába fogja elmozdítani mindennapos pedagógiai munkánkat. Joggal fogalmazódik meg az igény az olyan problémamegoldó tanítási-tanulási gyakorlat megvalósítása iránt, mely arra ösztönzi a tanulókat, hogy elméleti és gyakorlati problémák megoldása során jussanak el az ismeretek és a képességek magas nivójú szintjére (Okon, 1966). A hatékony konstruktív tanulás akkor valósulhat meg, ha a tanulók biztos előzetes ismeretekkel rendelkeznek, melyekre a későbbi tudásukat építeni lehet (Nahalka, 2013). Az optimális elsajátítás stratégiájával összhangban, vagyis az időtényező személyre szabott növelésével el lehet érni azt, hogy a tanulók többsége rendelkezék azokkal az ismeretekkel, képességekkel és jártasságokkal, melyek a további iskolai sikereiket garantálják (Virág, 2013). A lassított ütemű haladás, az előzetes ismeretek teljes körű feltárását követő individualizált oktatás, valamint a csoportos tevékenységekbe ágyazott mennyiségi és minőségi differenciált foglalkoztatás következtében a tanulók lényegesen nagyobb része fogja elérni saját tanulási optimumát, így több sikeres és kiegyensúlyozott gyermek fog az intézményes oktatásban részt venni.

A csoportalkotás lehetőségei

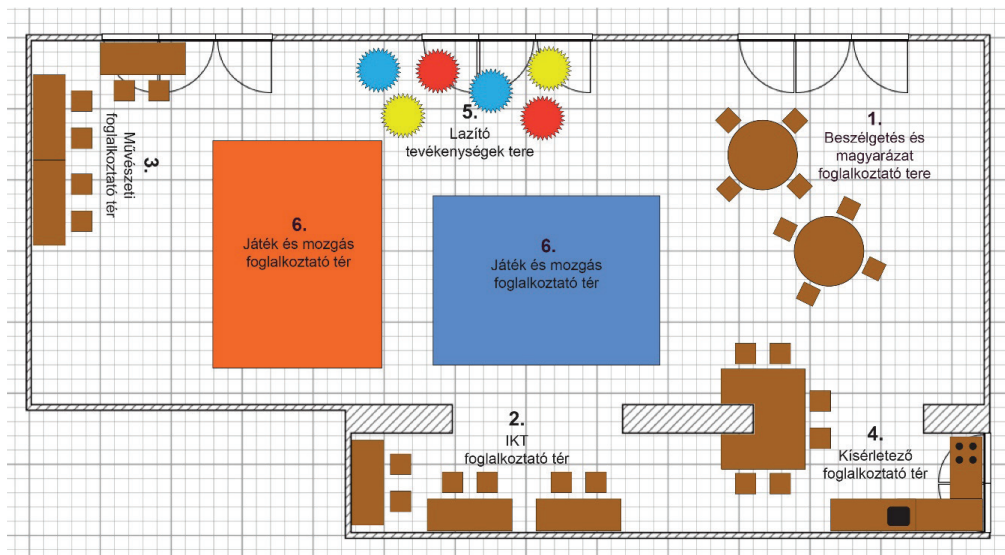
A tanórai tanulásszervezés során komoly gondokat okozhat a pedagógusoknak az osztályok létszámából származó problémák kezelése, a tanítás-tanulási folyamatok menedzselése. Gyakran megoldhatatlan kihívásnak tűnik az egyéni igényeknek való megfelelés, a személyre szabott oktatás biztosítása. A komoly előkészítő munka ellenére a tanteremben gyakran nem azok a folyamatok játszódnak le, melyeket a pedagógus előre, önmaga számára lemodellezett. Ezen kettősség folyamatos és hosszú ideig tartó fennállása esetén a pedagógusok elveszíthetik hitüket a csoportos tanulásszervezés és az egyéni képességeket fejlesztő differenciált tevékenységek fontosságát és létjogosultságát illetően, és visszatérhetnek a hagyományos, konzervatív oktatásimenedzsment-megoldásokhoz, jelentse ez a tanulásszervezési eljárások, a módszerek vagy az alkalmazott oktatási stratégiák megválasztását. Mindennek elsődleges oka, hogy a pedagógus indokolatlanul nagy erőfeszítéseket tesz a tanulás-tanítás sikeressége érdekében, azonban a tantermi folyamatokra nem mindig van közvetlen hatással, így a tervezett tevékenységek és az ismeretelsajátítás folyamata nem éri el azt a minőséget, melyet korábban a tervezés fázisában elképzelt (Falus, 2003). Mindezekre kézenfekvő válasz az osztályok kisebb csoportokra történő felosztása, azonban fontos kiemelni azt, hogy a csoportba szervezés csak akkor

lesz hatékony, ha azokon belül a tanulóknak lehetőségük lesz arra, hogy változatos tevékenységeken keresztül végezzenek műveleteket a tananyagon. Ha az osztályt csoportokra osztjuk, akkor a tanulók közötti aktív interakciós pillanatok száma a csoportok számával arányosan fog nőni (Kagan, 2001). Az informális csoportorientált foglalkoztató térben 5+1 kiscsoportban történik a tanulás, melyekben a tanulók eltérő tevékenységeket folytatnak. A csoportok létszámát 4-6 főben kell maximálni, így ez a fajta csoportszervezés 20-30 fős osztályokban is hatékonyan és dinamikusan alkalmazható. A csoportokban a tanulók egyéni, páros és csoportos tevékenységeket is végezhetnek, ebben nincs különbség a hagyományos tanulásszervezéshez képest.

A csoportok kialakításának számos módszere ismert, ezeket a hagyományos és a modern pedagógiai irányzatok eszköztárából indokolt átvenni. A csoportok kialakítása során érvényesülhet a pedagógus saját döntése, de történhet a tanulók választása, szimpátiája alapján is (Nagy, 1972). Mindkettőnek megvannak a maga pedagógiai előnyei, ezek kiaknázása a pedagógusok feladata. A csoportalkotás lehet pedagógiailag tervezett, de nyilván létrejöhet spontán módon is. A tanulási folyamat során a pedagógus szervezhet homogén és heterogén csoportokat, ennek alapja egyrészt az előzetes ismeretek minősége lehet, de gyakran a nem és az életkor mentén is elképzelhető a csoportalkotás. Természetesen a csoportokban történő tevékenységek jelentős szocializációs hatással is bírnak, a peremen lévő, vagy a kirekesztett tanulók integrációjának, a társakkal való elfogadtatásnak is hatékony eszköze lehet.

Kiemelt tanulási tevékenységek

Az általános iskola alapozó szakaszában olyan tanulási környezet kialakítása szükséges, mely a legkevésbé hat formálisan. A gyerekek számára élhető és barátságos, könnyen átalakítható, hasonlít azokhoz a környezetekhez, melyekben a 6–10 éves tanulók egyébként is jól érzik magukat. Fontos elvárás, hogy a tanulók otthonosan mozoghassanak benne, alkalmas legyen arra, hogy kisebb csoportokat foglalkoztathassunk benne. A tanulási környezetnek – meglátásunk szerint – alkalmasnak kell lennie arra, hogy többek között a következő oktatás-nevelési feladatokat eredményesen legyünk képesek megoldani: ismerettanítás, készségtanítás, kísérletezés és alkalmazás, IKT használata, művészetek, kollaboráció, kooperatív munka, lazító-pihenő tevékenységek, manipuláció, tapasztalati és felfedezési tanulás. Ezeket a tevékenységeket az alábbiakban röviden bemutatásra kerülő, speciális foglalkoztató terekben lehet hatékonyan megvalósítani. Természetesen minden foglalkoztató tér a tanulók közvetlen tanulási környezetének, a tanteremnek a szerves része. Az informális csoportorientált foglalkoztató tér egy lehetséges berendezési koncepcióját szemlélteti az 1. ábra.



1. ábra : Az informális csoportorientált foglalkoztató tér egy lehetséges berendezési koncepciója

Beszélgetés és magyarázat foglalkoztató tere: A frontális tanulásszervezés uralkodó módszereit ebben a foglalkoztató térben alkalmazhatja a pedagógus. Megjelenik a hagyományos módszertan eszközei mellett az interaktív tábla is, azonban az okos- és a zöld tábla használata nem a frontális oktatás megerősítését szolgálja, hanem a kollaboratív, együttműködésen alapuló feladatok megoldását. Ezek azonban új tartalmat kapnak, például az interaktív tábla sem a teljes osztály frontális oktatásának fő eszköze lesz, hanem a kollaborációt valójában támogató IKT-készülék. Az ismeret- és fogalomtanítás során – de általánosságban is – figyelembe kell vennünk, hogy az azonos életkorú kiskolás gyermekek alapkészségeinek fejlődése során több éves fáziskülönbség figyelhető meg (Nagy, 2005). Mivel az általunk kialakított tanulási környezetben mellőzzük a teljes osztályt érintő frontális megoldásokat, így a magyarázataink is hatékonyabban érhetnek célba kiscsoportos formában. Lehetőségünk lesz arra, hogy figyelemmel kísérjük a megértés minőségét, szükség esetén újabb tanulási utak bejárását felkínálva, más logikájú magyarázatok nyújtásával segíthetjük tanulóinkat a tananyag feldolgozásában. A párhuzamos kommunikációs csatornák száma csökken, a pedagógus hatékonyabban lesz képes menedzselni a frontális oktatási folyamatokat.

IKT foglalkoztató tér: Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája a következő megállapításokat teszi: „[...] a pedagógusok kevésbé használják az IKT-eszközöket, [...] a meglévő eszközök kihasználtsága alacsony, [...] Magyarországon a pedagógusok kevesebb, mint 20%-a használ a tanórák több mint 25%-ban IKT eszköz támogatást.” (DOS, 2016) Mindezekre reflektálva az IKT foglalkoztató térben hat szá-

mítógépes konfiguráció került elhelyezésre, melyek felügyelete, installálása és működtetése kevesebb terhet jelent a pedagógus számára. Mivel osztálynyi mennyiségű számítógép vagy tablet menedzselése a pedagógusok számára komoly kihívást jelent, ezért arra a megállapításra jutottunk, hogy eredményesebb, ha a tanórákon egyszerre csak egy csoport dolgozik számítástechnikai eszközökkel, de a csoportok forgása miatt az osztály minden tanulója tevékenykedni fog ezekkel az gépekkel, így jelentősen nőni fog azoknak a tanórának a száma, ahol info-kommunikációs eszközök használatára kerül sor. Bár egyszerre viszonylag kevés tanuló fog új technológiákat használni, azonban ez minden tanórának szerves része lesz, ezért a tanulási folyamat hatékonyabbá válik, a gyermekek digitális kompetenciái fejlődnek, a digitális tartalmak használatából származó előnyöket minden tanuló élvezni fogja.

Művészeti foglalkoztató tér: Fontosnak tartjuk, hogy minden tantárgyi tartalom köthető legyen valamilyen eltérő vagy adott esetben teljesen független tevékenységhez is. Ennek érdekében hoztuk létre a művészeti foglalkoztató teret, ahol a tanulók művészeti kompetenciái, szépérzékük és igényességük fog fejlődni, természetesen a tantárgyi tartalmak bevéssődésével párhuzamosan. A művészetek ebben az értelemben nem elsődlegesen didaktikai célokat szolgálnak, hanem a folyamatok során a tanulók egyszerre lesznek önmaguk nevelői és neveltjei (Kiss, 2017). Ezen a területen a gyerekeknek lehetőségük lesz egyszerű hangszerek kipróbálására, illetőleg képzőművészeti tevékenységek végzésére. A hangszerek hangja fülhallgatón keresztül jut el a gyerekekhez, így ezek zaja nem zavarja a tanterem többi terében megvalósított tevékenységeket. A művészeti foglalkoztató térben a zenei nevelés során a Kodály-koncepció azon alapelve érvényesül, hogy minden gyermek részesüljön zenei nevelésben. A művészeti tevékenységek során az egyéni látásmód támogatása mellett a szépérzék és az esztétikus alkotásra való hajlamot leszünk képesek fejleszteni, így „[...] a zene lélekre, személyiségre gyakorolt hatása révén a pedagógia kiemelkedően hatékony eszköze lehet” (Gönczy, 2009). Mindezekkel az a fő célunk, hogy olyan tanítványokat neveljünk, akik lelkükkel harmóniában élve képesek lesznek a világban a szép meglátására, és tetteik során igyekeznek a jó irányába, a tökéletesség felé haladni. Ezen erkölcsi elvek erőteljesen megjelennek az informális csoportorientált foglalkoztató tér nevelési céljai között is, melyeknek ebben a térben tudunk kiemelten érvényt szerezni.

Kísérletező foglalkoztató tér: Az oktatás-nevelés folyamatában szükséges, hogy tanulóinkat eljuttassuk az alkalmazás szintjére, és tevékenykedtetésen, valamint cselekvésen keresztül érvényesítsük a lehető leghatékonyabb tanulást. Zukovits Imre szerint: „A tárgyakkal való manipuláció, a mozgásosság, az egyes munkaeszközök használatának elsajátítása elősegíti a tanulók értelmi erőinek – a megfigyelésnek, az emlékezésnek, a képzeletnek, a gondolkodásnak – a fejlődését.” (Zukovits, 1968) A kísérletező foglalkoztató térben a tanulók olyan természettudományos kísérleteket és megfigyeléseket végezhetnek el a kísérleti pulton, melyek kapcsolatosak a tananyaggal, illetve azt támasztják alá. A releváns kísérleti téma megválasztása a nem természettudományos tárgyak esetében

is lehetséges lesz, így a tantárgyi koncentráció minden tanórán jelentősen és tartalmasan megjelenik. A kísérletező foglalkoztató tér konyhasarkában megtalálható villanytűzhely, konyhabútor és mosogató lehetőséget ad arra, hogy a tanulók háztartási és életvezetési ismeretei bővüljenek, és ezt hagyományos tantárgyi keretek között valósítsuk meg. A tanulók ezen komplex képességeinek fejlesztésére az intézményesült oktatás keretében nem vagy csak nagyon korlátozottan volt eddig lehetőségünk, azonban a kísérletező foglalkoztató tér betölti ezt a pedagógiai űrt is.

Lazító tevékenységek tere: Az informális csoportorientált foglalkoztató térben elvégzett tevékenységek kivétel nélkül azt támogatják, hogy a tanulók pozitív attitűddel viszonyuljanak a tanuláshoz, a tanulási folyamataikban bátran vállaljanak felelősséget, és legyenek képesek saját döntések meghozatalára. Amennyiben sikerül a gyermekeket bevonni a tevékenységek megtervezésébe és a tevékenységek céljainak meghatározásába, úgy ezek a tevékenységek vonzóvá fognak válni számára (Réthyné, 1988). A tanulás-tanítási folyamatok elemzésekor a tanulói autonómia mellett azonban megkerülhetetlen a tanulói figyelem kérdése is. Bármennyire is inspiráló egy tanulási környezet, az általános iskola alapozó szakaszában nem várható el a tanulóktól 45 perces koncentrált tanórai figyelem. Az OECD adatainak elemzése alapján hazánkban az alapfokú oktatás időszakában átlagosan 5304 kötelező tanítási órát fordítunk a tanulók képzésére (Imre, 2015), amely európai tekintetben nem mondható magas számnak, azonban ennek az időnek a kihasználása sem minden esetben hatékony. A tanulásra rendelkezésre álló idő hatékony felhasználása csupán akkor lehetséges, ha olyan tanulásszervezés valósul meg, melyben a tanulók aktivitása dominál. A tanórákon a tanulók figyelmi fázisait óhatatlanul olyan időszakok követik, amikor tanítványaink nem a tananyag tartalmával foglalkoznak. Ezeknek a lemorzsolódási fázisoknak az időtartama és gyakorisága minden tanuló esetében más és más hosszúságú, azonban az megfigyelhető, hogy a tanórai előrehaladással párhuzamosan ezek a kikapcsolási szakaszok minden gyermek esetében gyakoribbá válnak, és hosszabb ideig tartanak. A lazító tevékenységek terében ezeket a kikapcsolási, lazító időszakokat kívánjuk a tanulás-tanítás szolgálatába állítani olyan tevékenységekkel, melyek a tanulók számára szórakoztatók, de közvetett módon a tananyag tartalmához is köthetők. Ebben a térben didaktikai tartalmat kapnak az online és offline játékok, a logikai fejlesztés, a kézügyesség, a finommotorika és a szem-kéz koordináció fejlesztése, a manipulatív tevékenységek, valamint minden olyan tevékenység, amely a skolasztikus értelmezésben nem kimondottan tanulási tevékenység, azonban informális és nemformális formájából adódóan mindenképpen segíti és támogatja a tanórai elmélyülésből manifesztálódó tudásgyarapodást.

Játék és mozgás foglalkoztató tér: Ebben a térben azok a tevékenységek lesznek megvalósíthatók, melyekben fontos, hogy a csoportok egymással együtt tudjanak tevékenykedni, mivel „játék közben [...] a meghozott döntések hatása, a tettek következménye is azonnal láthatóvá válik, aminek nagy szerepe van nemcsak az aktuálisan helyesnek tekinthető magatartás és a valóban eredményesnek bizo-

nyuló cselekvési formák felismerésében, hanem azok rendszeres megerősítésében is” (Mihály, 2004). Kisiskolás korban rendkívüli jelentősége van a testi fejlettségnek, a sok mozgásnak, a közös és népi játékoknak, kiszámolóknak, mondókáknak, dramatizálásnak és az környező világ egyes elemeinek leképezésére, egyszerűsítésére irányuló tevékenységeknek (Mérei és V. Binet, 1981). A közös aktivitások lehetnek pedagógus által vezetettek, de eredményesebb ezen a foglalkoztató területen is a tanulói dominanciájú tevékenységek megtervezése. Az alábbiakban fejlődéslélektani és neveléstudományi aspektusból tekintünk az informális csoportorientált foglalkoztató tér létjogosultságára.

Piaget kognitív fejlődéstudománya

A hatékony általános iskolai oktatásnak megkerülhetetlen előfeltétele a tanulók értelmi fejlettségének alapos megismerése. Az óvoda-iskola átmenet során kiemelt jelentősége van annak, hogy a pedagógusok hiteles és teljes képet kapjanak a gyakran különböző óvodákból érkező, erősen különböző háttérrel rendelkező és más-más kognitív szinten álló gyermekek előzetes tudásáról, az értelmi fejlődésük aktuális szintjéről. Az általános iskolát elkezdő, az alapozó szakaszba belépő gyermekek esetében a Jean Piaget svájci pszichológus által kidolgozott két fejlődési szakasz határvonaláról beszélhetünk. A kognitív érés minden gyermek esetében különböző módokon megy végbe, és a kognitív fejlődés szakaszai eltérő időtartamúak lehetnek (Pléh, 1996). Piaget szerint a 7 éves életkor egy vízválasztó időszak – melyet természetesen nem lehet tökéletes pontossággal meghatározni –, amikor is a gyermekek az értelmi fejlődésük során a művelet előtti szakaszból átlépnek a konkrét műveletek szakaszába. Ennek jelentősége abban áll, hogy míg az előző szakaszban a gyermekek egyszerűbb gondolkodás mellett a környező világ egy-egy aspektusára, elemére tudják csupán fókuszálni a figyelmüket és gondolataikat, addig a konkrét műveletek időszakában már képessé válnak a komplex gondolati művek működtetése mellett több elem között megosztani a figyelmüket, kialakulóban van az absztrakciós képességek megjelenése, és általános érvényű igazságok megfogalmazására is éretté válnak.

Mivel az iskolakezdés jól körülhatárolhatóan a Piaget által kidolgozott kognitív fejlődéstudomány második és harmadik szakaszának határára esik, könnyű belátni azt, hogy miért kezdi meg az iskolát annyi, különböző értelmi háttérrel rendelkező tanuló. Ennek a felismerésnek a lényegéből kell következnie, hogy hatékony intézményesült oktatás-nevelés nem képzelhető el a tanulók egyéni szükségleteinek kielégítése nélkül, ami határozottan az individuális képességek feltárásán alapuló, tudatos, differenciális tanulásszervezés és reflektív pedagógiai tervezés irányába mutat. Piaget szakaszos fejlődéstudományát a modern pszichológia fejlődésével párhuzamosan számos kritika érte. Különös tekintettel arra, hogy a tanulók kognitív fejlődése során nem figyelhető meg az az éles váltás, melyet Piaget leírt. Természetesen ezzel egyetértve kijelenthető, hogy a

gyermekek értelmi fejlődése nem feltétlenül szakaszokban, hanem összetett folyamatokban értelmezhető, így a szakaszok közötti határvonal is elmosódik, minden tanuló esetében más és más időpontra tehető. Mindazonáltal figyelembe kell venni azt is, hogy az általános iskola első éveiben olyan kognitív fejlődésen esnek át a tanulók, mely adott esetben komoly különbségeket okozhat értelmi, érzelmi és képességbeli szinteken egyaránt. Éppen ezért olyan pedagógiai és didaktikai megközelítésekre van szükség, melyek a tanulók egyéni igényeinek megfelelően, adaptív tudást közvetítenek. Véleményünk szerint az informális csoportorientált foglalkoztató tér adaptivitása abban érhető tetten, hogy a tanulás szervezése és az alkalmazott módszerek a képességek egyéni ütemben történő fejlesztését támogatják.

Eltérő fejlődési ütem és differenciálás

„A differenciálásnak a tanulásszervezésben két jelentést tulajdoníthatunk: egy pedagógiai szemléletet, amely a tanító, a tanár érzékenységét fejezi ki tanítványai egyéni különbségei iránt és egy pedagógiai gyakorlatot, mely a különbségekhez való illeszkedést (adaptáció) próbálja megvalósítani minden rendelkezésre álló eszközzel.” (Báthory, 1992) Mint láttuk, tanítványaink esetében az általános iskola előkészítő szakaszában szignifikánsan eltérő kognitív fejlődési ütemről beszélhetünk, mely nem teszi lehetővé azt, hogy uniformizált, egységes tanítás-tanulási megoldásokat alkalmazzunk pedagógiai gyakorlatunkban. Az intézményesült oktatásban a tanulás csak akkor lehet hatékony és sikeres, ha a folyamatok személyre szabottak, megfelelnek a tanulók autonóm személyiségének és individuális igényeinek. A differenciálás a közoktatási gyakorlatban leggyakrabban a tanulásszervezés során manifesztálódik, illetőleg a pedagógusok módszer-munkaforma-stratégia választásában érhető tetten. *„Differenciáláson, a tanulók egyéni sajátosságát figyelembe vevő fejlesztést és/vagy a tanulók egyéni sajátosságához igazított tanulási környezetet értjük.”* (Horváthné, 2014) Napjaink közoktatásával szemben megfogalmazott egyik komoly kritika az, hogy a gyermekeknek nagy létszámú osztályokban kell tanulniuk, ahol nincs mód és lehetőség a személyiség kibontakoztatására, interakciós lehetőségek biztosítására, az egyéni tanulási utak bejárására és a személyre szabott oktatás-nevelésre. Ezek a kritikák gyakran jogosak az intézményesült oktatással szemben, így nem tehetünk úgy, mintha nem léteznének, adekvát és professzionális válaszok megfogalmazására van szükség. A nagy létszámú osztályok kezelése során kézenfekvő megoldás, hogy a tanítás-tanulásra szánt idő nagy részét kisebb csoportokban töltsék a tanulók. Amennyiben az osztályt több csoportra bontjuk, úgy egyértelműen növekedni fog a tanulók interakcióinak száma, kommunikációjuk hatékonyabbá válik, a tantermi események menedzselésének gyakorlata megváltozik. Ilyen munkáltatás során határozottan fejlődni fog a tanulók önszabályozása, kialakulnak a csoportszabályok, a tanulók folyamatos kollaborációs tevékenységekben lesznek érintettek. Az önszabályozó tanulás

támogatja a tudáskonstrukciót, így pedagógiai céljaink hatékonyan valósulnak meg.

Mindemellett a csoportokban történő foglalkoztatás nemcsak a nagy létszámú osztályokban eredményes, hanem a kevés tanulóval rendelkező intézmények osztályaiban is elnyeri létjogosultságát, legfeljebb ezekben az esetekben egyes foglalkoztató terek kihasználatlanul állnak a tanóra egyes időszakaiban. Mindez kritikája is lehetne ennek a foglalkoztatási formának, és az erőforrások elpazarlásának vádja süthető rá, azonban e hátrányokat felülmúlják azok a megkérdőjelezhetetlen előnyök, melyek abból származnak, hogy eltérő demográfiai helyzetben lévő iskolákban és különböző szülői kereslettel szembenező intézményekben is egyaránt sikeresen alkalmazható.

A konstruktivista tanuláselmélet és annak adaptációs lehetőségei

A konstruktivista tanuláselmélet széles körben elfogadott értelmezése szerint a tudás kialakítója a tanuló, a tudás felépítésének ő a felelőse, melyhez támogató környezetre és a tudásépítés alapanyagaihoz szükséges ismeretek közvetítésére van szüksége. A konstruktivizmus elgondolása szerint a tanítás-tanulás folyamatában nem történik tudásátadás vagy tudástranszfer, a tudás átadója vagy az ismeretek egyetlen forrása nem a pedagógus (Nahalka, 2019). A tanuló a már meglévő ismereteit, tudását felhasználva építi fel a tudás újabb elemeit. E folyamat során előzetes ismereteit átstrukturálja, újragondolja. Esetenként az előzetes tudás megerősödik, és alapját képezi az új ismereteknek, máskor pedig szükség van arra, hogy a már felépített sémákat újraértelmezze, megváltoztassa. Ezt a folyamatot nevezzük fogalmi váltásnak, mely folyamatnak rendkívüli hatása van az eredményes és hatékony tanulásra (Nahalka, 1997). A konstruktivista tanuláselmélet szerint a tanítás-tanulás folyamata során olyan támogató pedagógiai környezetre van szükség, mely lehetőséget biztosít a tanulóknak arra, hogy saját tudásuk építőivé váljanak. Mivel a tudáskonstrukció során nagymértékben építeni kell a már meglévő sémákra, így a folyamatok során kiemelt figyelmet kell szánni az előzetes ismeretek feltárásának. Az előzetes ismeretek tudatos és alapos elemzése azért nélkülözhetetlen, mivel a további tudáskonstrukció alapját ez fogja képezni. Könnyű belátni, hogy ez az előzetes tudás minden tanuló esetében más és más lesz, így adaptív tudás felépítése nem képzelhető el személyre szabott oktatás-nevelés biztosítása nélkül. Az egyéni tanulói igényeknek megfelelő, differenciált oktatás azonban hagyományos tanulási környezetben és a frontális megoldásokat támogató oktatásszervezéssel eredménytelen. Az egyéni sajátosságoknak megfelelő tanítás-tanulás kiscsoportos formában a leghatékonyabb, ezért a tanulási környezet megtervezésének ilyen kontextusú kérdéseire az informális csoportorientált foglalkoztató tér ad adekvát válaszokat.

A tudás adaptivitása

A tanítás-tanulás hatékonyságának egyik fontos indikátora az, hogy az iskola és az ott felépített tudás a tanuló számára mennyire adaptív. *„Az adaptivitás egyszerre fejezi ki a szüntelen változás, tanulás (innováció) és reflexió értékeit, és azt, hogy nem normatívan vezérelt, hanem reaktív, kereső, posztmodern jellegű válaszadásról van szó. Az adaptivitás ugyanakkor nem egyszerű alkalmazkodás – mint egy evolúciós megközelítés sugallná –, hanem folyamatos értékeket artikuláló interakció a környezettel.”* (Rapos és mtsai., 2011) A tudás adaptivitásán azt értjük, hogy a tanuló a saját környezetében, az őt körülvevő világban mennyire tudja használni és alkalmazni a tanórákon tanultakat, egyáltalán szüksége lesz-e rá a mindennapi életvezetése során. A gyerekek gyakran azért alulmotiváltak a tanítás-tanulás folyamataiban, mivel nem látják a tanulás értelmét és célját, illetve nem kapják meg a lehetőséget arra, hogy tudásukat alkalmazzassák, bizonyíthassák annak adaptivitását. Amennyiben képesek lennénk a tanulási környezet átalakítására úgy, hogy az a tanulás során közvetlenül lehetőséget biztosítson az ismeretek azonnali alkalmazására, akkor a tanulók egyértelmű és azonnali válaszokat kapnának a tudás hasznosságát illetően, és különböző élethelyzetekben képessé válnának arra, hogy ismereteiket aktivizálják, és bizonyos feladatokban alkalmazzák. Mivel az adaptív tudás konstruálására a pedagógusnak nincs közvetlen ráhatása, így semmi nem indokolja azoknak a tanulási tereknek a létét, ahol a tanulók nagy tömegben, jellemzően egymás mögött elhelyezkedve, frontális óravezetésre felkészülve foglalnak helyet. Az informális csoportorientált foglalkoztató térhez hasonlóan sokkal inkább olyan kisebb terek kialakítása az indokolt, ahol a tanulók elmélyülten – akár egyedül, de akár kis létszámú csoportokban – tudnak munkálkodni, mely tevékenységek során önállóan vagy kortárscsoportban lehetnek saját tudásuk építői. A kiscsoportos elhelyezkedés támogatja majd a közös munkát, mely végeredményben az adaptív tudás elsajátításához vezet.

Bloom Mastery Learning koncepciója

Benjamin Bloom mesterfokú tanulás koncepciójának (1968) elméleti alapját John B. Carroll tanulási modellje (1963) szolgáltatta. Ebben a modellben azok a tényezők kaptak kiemelt figyelmet, melyek Carroll szerint meghatározzák a sikeres és hatékony tanulást. A sikeres tanulást ezek szerint nagyban befolyásolja az idő, a kitartás, az alkalmak száma, bizonyos képességek és a tanítás minősége. Ezek közül némelyik külső, némelyik belső tényezőként jelenik meg. Carroll a sikeres tanulást egy hányadosként határozta meg, melyet úgy kapunk meg, ha a tanulásra fordított időt osztjuk a tanuláshoz szükséges idővel. Ha a hányados értéke eléri az egyet, akkor a tanulás sikeres és gazdaságos is volt egyben. Amennyiben a hányados értéke meghaladja az egyet, a tanulás még sikeres, azonban nem gazdaságos. Sikeres tanulásról azonban nem beszélhetünk

abban az esetben, ha a tanuló a szükségesnél kevesebb időt fordít a tanulásra. Carroll további tényezőket is meghatározott, melyek a tanulásra fordított időt (a: a tanulási alkalom száma és tartalma, b: kitartás a tanulásban) és a tanuláshoz szükséges időt (a: a tanulási képesség, b: a tanítás megértésének képessége, c: a tanítás minősége) befolyásolják (Báthory, 1997). Bloom erre az elméletre építette iskolai tanulási modelljét, melynek értelmében a tanulási sikeresség függ a tanuló egyedi vonásaitól (előzetes tudás, motiváció) és a tanítás minőségétől. Felismerte, hogy a tanulási folyamat egyes változóinak sajátos módosításával minden tanuló esetében elérhető az optimális elsajátítás szintje. A változók közül kiemelkedik az idő, melynek a tanulás során személyre szabott mennyiségűnek kell lennie, azaz minden tanuló számára biztosítanunk szükséges a sikeres tanuláshoz nélkülözhetetlen időt. Ez semmi esetre sem lehet azonos minden gyermek esetében, ugyanis a tanulóhoz köthető változók sokfélesége azt fogja eredményezni, hogy a hatékony tanuláshoz mindenkinek eltérő mennyiségű időre van szüksége. Az iskolai sikerességhez nélkülözhetetlen idő biztosítása uniformizált megoldásokkal nem képzelhető el, azonban az informális csoportorientált foglalkoztató tér sajátos tanulásszervezésének köszönhetően minden tanuló addig foglalkozhat elmélyülten a saját feladataival, ameddig szerte és a pedagógus szerint ez szükséges.

A mesterfokú tanulás beválása

Bloom mesterfokú tanulás modellje csak abban az esetben valósítható meg intézményesült és köznevelési környezetben, ha a pedagógusok képesek a nagyfokú, tudatos és tervezett differenciálásra. A lassabban haladók számára történő egyéni haladási ütem biztosítása mellett el kell érniük azt, hogy a gyorsabban tanuló gyerekek is értelmes és produktív tevékenységek végrehajtására irányuló feladatokat kapjanak. Elengedhetetlen a tanulók alapos megismerése, a képességek és az előzetes ismeretek mennyiségének és minőségének pontos feltárása (Medovarszki, 2019). Az előzetes tudás elemzésén túl nem mehetünk el szó nélkül a motiváció kérdése mellett sem. A pedagógusnak olyan tanulási feltételeket kell kialakítania, melyek építenek a tanulók belső motivációs hajtóerejére, és a lemorzsolódás és a tanórai kiégés lehetőségének csökkentésére törekшенek. Megkülönböztethetünk intrinszc és extrinszc motivációt, azonban szembeállításuk és polarizációjuk nem releváns kérdés, ezek a motívumok az iskolai tanulás esetében nehezen választhatók szét (Fülöp, 2017). Nyilvánvaló, hogy az iskolai tanítás-tanulás akkor sikeres és hatékony, ha minél több tanuló lesz képes a tudáskonstrukcióra és ezzel párhuzamosan az adaptív tudás kialakítására. Konstruktivista szemlélettel tekintve erre a folyamatra azonban belátható, hogy az eltérő képességek és előzetes ismeretek, a változatos szociális, társadalmi és kulturális háttér és még számos változó különbsége miatt az azonos időrendben és idő alatt történő oktatás gondolata túlhaladott, pedagógiailag nem indokolt. A folyamatos, a tanulók aktuális állapotát figyelembe

vevő, tudatos és tervezett differenciált tevékenykedtetésen alapuló pedagógiai munka lehet az egyetlen célravezető eszköz az intézményesült oktatásban, ez a sikeresség fő kritériuma.

Az optimális elsajátítás feltételei

Az optimális elsajátítás elérése során komoly felelőssége van a pedagógusnak, melyet a 2. ábra kiválóan szemléltet.



2. ábra: A pedagógus teendői az optimális elsajátítás biztosítása során
(Virág, 2013 alapján)

Hagyományos tanulási környezetben és frontális oktatásra berendezkedett iskolai tantermekben nem vagy csak csekély mértékben adottak az optimális elsajátítás feltételei. Szükséges e stratégia és az épített környezet kapcsolatának vizsgálata is, ugyanis a tanítás-tanulási folyamatok nem képzelhetők el speciális – a kitűzött céloknak megfelelő – tanulási környezet biztosítása nélkül. A hagyományos nevelés-oktatási gyakorlatot követő, a posztmodern pedagógiai felfogásoknak nem kedvező skolasztikus környezet nem optimális a mastery learning koncepciójának megvalósításához. A ma már egyértelműen elavultnak gondolt, az iskolapadokat padosorokban és egymás mögé elhelyező tantermi berendezkedés ugyanúgy nem szolgálja céljainkat, mint a tanteremben

általában kialakított négyes csoportok rendszere. Szükséges, hogy a csoportok a tanteremben kisebb szigeteket képezzenek, ahol egyértelműen elkülönítve biztosítottak a kiscsoport munkájához szükséges feltételek. Fontos, hogy megfelelően bensőséges és intim legyen a csoportok pozíciója a tanteremben, ahol egymástól elkülönülve, nyugodt körülmények között, csupán az adott feladatukra koncentrálni képesek tevékenykedni a gyermekek. A pedagógus is jobban felügyelete alatt tudja tartani ezeket az elkülönült tanulási zugokat, a többi csoport munkájába való beavatkozás nélkül tud segítséget nyújtani az egyes csoportok tagjainak. Az optimális elsajátítás feltételeinek biztosítása során a 2. ábrán jelölt pedagógiai feladatokat minden csoport esetében el kell végezni, így lesznek a feltételek minden csoporttag számára biztosítottak. Ez a pedagógus részéről nagyobb figyelmet igényel, azonban a csoportok szellős és egymástól független elhelyezkedéséből adódóan különösebb problémák nélkül kivitelezhető.

Összegzés

Tanulmányunkban az informális csoportorientált foglalkoztató tér mint újszerű tanulási környezet bemutatása és neveléstudományi beágyazottságának vizsgálata történt meg. Biztosak vagyunk azonban abban, hogy a tanulás színtérének átalakítása önmagában nem fog tartós és pozitív változást hozni a tanulás-tanítás hatékonyságába, ehhez az szükséges, hogy a tanulásszervezés és a módszertan legfontosabb kérdéseit is pontosan tisztázzuk. Ennek során tudatában kell lennünk a tanulók kognitív fejlődésének ütemének és szakaszainak, valamint tanulásszemléletünkben is új paradigmákat kell követnünk. Tanítás-tanulási stratégiáink megválasztásakor a tanulók egyéni igényeinek megfelelő, differenciális elveken nyugvó megoldásokat kell keresnünk, melyhez hatékony pedagógiai segítséget nyújthat a tanulási környezet és a hozzá illeszkedő módszertan radikális átalakítása.

Irodalom

- Báthory, Z. (1992): *Tanulók, iskolák, különbségek – Egy differenciális tanuláselmélet vázlata*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- De Corte, E. (2001): Az iskolai tanulás: A legfrissebb eredmények és a legfontosabb tennivalók. *Magyar Pedagógia*, **101**. 4. sz. 413–434.
- DOS. (2016): *Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája. A Kormány által 1536/2016. (X. 13.) Korm. határozattal a Digitális Jólét Program részeként elfogadott stratégia*. Budapest. Letöltés dátuma: 2019. 09. 22., forrás: <https://www.kormany.hu/download/0/cc/d0000/MDO.pdf>

- Falus, I. (szerk. 2003): *Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Freinet, C. (1982): *A Modern Iskola technikája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fülöp, M. (2017): A motiváló iskola In Hunyady, Gy., Csapó, B., Pusztai, G. és Szivák, J. (szerk.) *Az oktatás korproblémái*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 104–129. o.
- Gönczy, L. (2009): Kodály-koncepció: A megértés és alkalmazás nehézségei Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, **109**. 2. sz. 169–185.
- Hercz, M. és Sántha, K. (2009): Pedagógiai terek iskolai implementációja – Architektúra és funkcionális terek a mindennapok pedagógiai világában. *Iskolakultúra* **19**. 9. sz. 78–94.
- Horváthné Zilahy, Á. (2004): Hatékony tanulás. Új Pedagógiai Szemle, **54**. 12. sz. 95–104.
- Imre, A. (2015): Az általános iskola: tanítási idő, szerkezet és változás. Új Pedagógiai Szemle, **2015**. 5-6. sz. 17–27.
- Kagan, S. (2001): *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft., Budapest.
- Key, E. (1976): *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kiss, V. (2017): Parlando. *Zenepedagógiai Folyóirat* **59**. 3. sz. 69–81.
- Kuhn, T. (2000): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Medovarszki, I. (2019): A tanulási sikeresség előfeltételeinek diagnosztikus elemzési lehetőségei az iskola előkészítő szakaszában. *OXIPO: Interdiszciplináris E-folyóirat*, **1**. 2. sz. 55–68.
- Medovarszki, I. (2020): Freinet nyomán az informális csoportorientált foglalkoztató térben, In: Karlovitz, J. T. (szerk.) *Reflexiók néhány magyarországi pedagógia-releváns kontextusra*. International Research Institute s.r.o. 81–90.
- Mérei, F. és V. Binét, Á. (1981): *Gyermekekléktan*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Mihály, I. (2004). „...Játszani is engeddd...!” – Játékok az iskolai tananyagban, Új Pedagógiai Szemle, **54**. 7-8. sz. 186–191.
- M. Nádasi, M. (2004): A tevékenység funkciója a nevelésben. In Bábosik, I. (szerk.) *Nevelélmélet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Montessori, M. (1978): *Az ember nevelése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy, J. (2005): A hagyományos pedagógiai kultúra csődje. *Iskolakultúra* **2005**. 6-7. sz. melléklete.
- Nagy, S. (1972): *Didaktika*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka, I. (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron I–III. - *Iskolakultúra* **1997**. 2-3-4. sz. 21–33., 22–40., 3–20.

- Nahalka, I. (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka, I. (2013): Konstruktivizmus és nevelés – *Neveléstudományi Tanulmányok* **2013.** 4. sz. 21–33. o.
- Nahalka, I. (2019): A tapasztalati tanulás elvének kritikája, *Új Pedagógiai Szemle*, **2019.** 1-2. sz. 5–20.
- Okon, W. (1966): Az oktatás közösségi formái a lengyel iskolákban. In Illés, Lajosné (szerk.) *A csoportalkotás módszerei*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Papp-Danka, A. (2014): Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulásmódszertanának vizsgálata. *ELTE Eötvös Kiadó*, Budapest.
- Parkhurst, H. (1982): A Dalton-terv. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pléh, Cs. (1996): A modern kognitívizmus mozgalma és változásai. In Pléh, Cs. (szerk.) *Kognitív tudomány*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Rapos, N., Gaskó, K., Kálmán, O. és Mészáros, Gy. (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Réthy, Endréné. (1988): *A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Réti, M. (szerk. 2011): *Kívül-belül jó iskola, Tanító terek*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Thagard, P. (2006): Conceptual change. In *Encyclopedia of Cognitive Science* (666–670). John Wiley & Sons Ltd.
- Virág, I. (2013): *Tanulásméletek és tanítási-tanulási stratégiák*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Vosnidou, S. (1994): Capturing and modeling the process of conceptual change. In *Learning and Instruction* (7. kötet) 45–69.
- Zukovits, I. (1968): A tanulókísérletek alkalmazása. *Módszertani Közlemények*, **1968.** 8. sz. 234–240.

EMESE K. NAGY

THE TEACHER AS A FACILITATOR OF THE DIFFERENTIATED DEVELOPMENT IN HETEROGENEOUS GROUPS OF STUDENTS-COMPLEX INSTRUCTION PROGRAM (DFHT-KIP)

In order to achieve the goal of the National Reform Program introduced in Hungary in 2015 to reduce early school leaving rates, teaching and other educational professionals have launched several development projects in recent years. Various programs address early school leaving through prevention (preventing early school leaving), intervention (stopping early school leaving) and compensation (the return of early school leavers to education).

The development of the Complex Basic Program (hereinafter referred to as the KAP (Révész and K. Nagy, 2019) was also guided by this goal. However, the number and diversity of institutions involved in the project provide an opportunity to nurture talent and lay the groundworks for students' school activities in the full day system, development and support. The program entitled *Methodological renewal of public education in Hungary in order to reduce early school leaving rates* is a development program led by the Hungarian Károly Eszterházy University, implemented in a consortium, in the framework of a priority project. Its aim is to develop professional (methodological) solutions that implement equality, equity and disadvantage compensation in education by supporting individualized learning paths, and which also includes talent management (Révész 2018). The teaching and learning program of KAP, i.e. the focus of its teaching and learning strategy, is the procedure of Differentiated Development in Heterogeneous Groups of Students (DFHT).

The following is a summary of the expectations raised for teachers facilitating the successful introduction of DFHT-KIP as a strategy of KAP (K. Nagy and Révész, 2019). Since the success of innovation is built upon the activities of the professionals implementing it, we pay special attention to the teacher as a facilitator of implementing the program.

The role of the teacher in the process of successful knowledge acquisition

One of the prerequisites for the successful implementation of DFHT-KIP is a teacher with appropriate professional competence, who, in terms of personality characteristics, is characterized by rationality, practice-orientation, a need for results-oriented change in the environment and a high level of professional knowledge. We could also say that these traits are not very prominent person-

ality traits as a good teacher has these traits. However, what distinguishes a *good teacher* from a *teacher suitable for innovation* is that *the latter recognizes the opportunities in their daily activities that are suitable for developing new practices and can also realize them in their work* (Csermely, 2014). This requirement is essential for the successful introduction of DFHT-KIP. Such a teacher is a creative personality who recognizes opportunities, is full of ideas, is capable of realizing his/her ideas, but he/she can also be a person who excels at adapting, adopting and applying new results.

Not all good teachers are truly innovative. There are some great teachers who, while not enriching their subject with new ideas, can transfer the knowledge they have acquired excellently. Renewal, adoption of new didactic procedures is their weak point, but they can convey the curriculum and knowledge properly and well. The opposite is true: a great innovator can be a poor teacher, in whose lessons students acquire their knowledge mainly from the book – even if he/she has written the course book – because they have no well-considered didactic method to convey knowledge.

The following is a summary of the theories and research that contribute greatly to the development of teacher competences. We consider it important to take into account the professional demands teachers face, and then we point out that one of the keys to student success is the richness of teachers' methodological knowledge. Priority will be given to presenting works that underpin the teaching and learning process and highlight the importance of group work, with particular emphasis on the education and teaching of student groups that are heterogeneous in knowledge and socialization.

According to Goldhaber and Brewer (2000) and later to Beadle (2010) and Bennet (2011), student performance has a significant correlation with teacher competence and training. The teaching methods, techniques used in the classroom and, through these, efficiency are significantly influenced by the expertise and competence of teachers. As early as the 1960s, Perkes examined the impact that teachers' competence can have on students' achievement at school. He found that teachers who were given more opportunities to improve their practical knowledge during their training applied different teaching techniques more often and more easily at the start of their careers than those during the training of whom less attention was paid to it. It was shown that the latter group of teachers, leaving a higher education institution, prioritized the memorization of the curriculum in class.

Wenglinsky's (2002) studies show that those schools achieved better results at the National Assessment of Educational Progress (NAEP) in the USA where teachers were trained to work with heterogeneous groups of students and to design tasks requiring the use of multiple intelligences. He found that the teachers of students who were more confident, for example, in the chemistry lab had received more intensive practical training during their studies at higher education institutions. On the basis of his research, Wenglinsky concludes that teachers undergoing training that regards both theoretical and practical knowl-

edge as important, – such as DFHT-KIP–, achieve the best results in school work.

Of particular importance for our work is the research conducted by the National Research Council (2000), which shows that an effective teacher can create balance between students' abilities and interests, knowledge and skills, the ongoing assessment of student development, and the environment to which students belong, whether inside or outside the school. The study distinguishes between student-centred, learning-centred, assessment-centred and community-centred learning.

Teachers prioritising student-centeredness build upon students' existing knowledge putting emphasis on the questions of "Who, how learns what?" focusing on issues where the ability, knowledge, interest and need of individual students are important.

Learning-centred teachers prioritize the questions of "What and why do I teach?". In knowledge acquisition they treat it as a crucial point to understand what they want to teach, why the chosen knowledge is important, and how to organize and execute all this knowledge transfer. It is important to help students present their tasks they performed at the highest possible level, encouraging them to make it vivid and enrich it with their ideas to the greatest possible extent.

Not only does assessment-centeredness place emphasis on assessment but it also helps children to develop by meaningful analysis, highlighting what effective learning means. In contrast to summative assessment, teachers prioritize formative assessment, helping students to develop their skills in all directions.

Community-centred learning is influenced by norms and patterns within the group, where students use each other as a source of knowledge, and teachers attach great importance to existing knowledge within the group as a source of knowledge, i.e. they take into account the influences of the classroom, the school, and the environment on performance. If students know that they learn the knowledge they need, if this knowledge meets their interest, if the task challenges them, if they have feedback on their performance, if they feel they are members of an active learning community, it will have a motivating effect on their performance. The real challenge for teachers is how they are able to strike the right balance between the applications of the above knowledge acquisition methods to achieve these goals.

In Zumwalt's view (1989), it is essential for teachers to be aware of the primary purpose of their work, namely, what role they play as teachers in the process of knowledge acquisition. His starting point is the statement that it is easier to decide what students need to know, what achievement they need to show, than *how* to achieve their goals. The teacher should be competent in transferring knowledge, tailoring it to students' individual needs. Classroom work is well thought-out when the teacher has specific plans and conscious activities where he/she strives to increase students' knowledge step by step. The lesson should not be about whether the teacher was able to transfer what is contained in the textbook completely, or, in the worst-case scenario, to "teach"

it in the way mentioned before, but about students being actively engaged in the knowledge acquisition process, formulating innovative ideas.

According to researchers (Lotan, 2012; Cohen and Lotan, 2014; K. Nagy, 2007, 2015), while preparing for lessons, teachers need to be competent in how to create assignments that meet students' development needs. They know what is attractive to students in tasks and they are also able to draw their attention to the reasons why they are not actively involved in performing them. They keep in mind what encouraging effect tasks have on students' thinking, what are the new teaching strategies that facilitate successful knowledge acquisition, and what are the criteria that make them rethink their teaching strategy. Tasks should be built upon children's existing abilities, experiences and knowledge.

The teacher's knowledge and competence needed to successfully apply DFHT-KIP

In addition to the teacher's personality and commitment, a decisive factor for the success of his/her work is a high level of material knowledge and ability to impart it, knowledge of the patterns and regularities of the teaching process and students' knowledge, all of which help him/her find the most effective way of knowledge acquisition for children. The following is a summary of the knowledge and competencies needed to carry out effective school work, with particular emphasis on how to treat a group of students heterogeneous in knowledge and socialization successfully.

As early as 1902, Dewey, in his work entitled *The Child and the Curriculum* points out that it is the responsibility of teachers to bring the needs of children into line with the requirements of the curriculum. As he notes, if the curriculum cannot be brought in line with children's experience, we cannot expect them to be motivated in knowledge acquisition. There is another important point that Dewey makes (quoted by Sharan and Sharan, 1992): he thinks that school is the cradle of establishing a democratic society.

In Elmore's view (1995), work in schools does not or hardly meet the high professional requirements for teaching and learning, but he refrains from stating it clearly that teachers with higher professional knowledge perform their work in every respect more effectively in school. We add to this statement that better-educated, methodologically competent teachers and a better education system together can make a school successful, in which teachers play the crucial role.

It is difficult to clearly determine what makes a "good" teacher. Some are charismatic, purposeful, determined while others are reserved, quiet, and calm. They are very different in style, but their teaching strategies have many common features. Carter (2013) conducted a research among teachers trying to find an answer to the question of what they think characterizes a successful teacher.

However, the teachers need to focus attention on the causes of students' school failure, including lagging behind due to family background, under-socialization, lack of parental interest in the child's school performance, and frequent bad influences of friends and schoolmates that lead them in the wrong direction are also a common cause. Teacher's knowledge has a significant impact on students' successful school work, especially on those whose family background does not support it. Success is greatly influenced by teachers' general knowledge, verbal expression, intelligence, knowledge of their subject and practical experience. There are other qualities that contribute to the success of teaching, such as perseverance or flexibility, but also the intensity and quality of teacher collaboration. According to Palmer (1998), good teachers contribute to the success of students at school with their positive personality as well, and are able to focus their attention on students and the subject they teach to develop close cooperation between children. Positive and negative school experiences, in turn, fundamentally determine students' behaviour, and thus their social viability (Hunyady and M. Nádas, 2011).

Grossman (2002) examined what pedagogical knowledge teachers must have in addition to their subject knowledge, arguing that this knowledge is just as important as subject knowledge. He sought to find an answer to the question of how much teachers need to identify with the expectation that they should know more the subject matter they teach. *Grossman* believes that it is essential for teachers to clarify issues such as *what is to be understood by the content of the curriculum, how to organise knowledge acquisition, tailoring it to a specific group of students, taking into account what the individual needs, how to distinguish between understanding and acquiring the curriculum, what methods to use to make knowledge acquisition more effective, and which are the most effective ways of assessing student performance.*

Although effective classroom work largely depends on how much teachers understand children's thinking mechanisms, it is even more important how they can prepare them to acquire and apply useful knowledge. The teacher's responsibility is to teach them how to take in, analyse new knowledge and to apply it in everyday life, which is an important step in enabling students to acquire new knowledge in their relationship. Many school failures are due to shortcomings in teaching (Bábosik, 2000; Csirmaz, 2003; K. Nagy, 2015). The school often fails to organize children's day-to-day work by taking into account their individual skills, by individualized, differentiated development. Research shows that the majority of teachers accepts, understands and knows the need for individualized, differentiated learning organization but they do not apply it in practice (Golnhofer, 2003). It is ignored that most children are characterized by lack of motivation and lack of interest in school work. Today's children are accustomed to the richness of stimuli, the rapid flow of information, and have difficulty tolerating slow work and sustained attention (Gyarmathy, 2010).

What are the competencies that teachers are expected to develop most? It is difficult to answer this question as it is not easy to determine what are the

desirable teaching abilities. According to Brunner (1976), the concept of teacher abilities refers to the attitudes, knowledge, personality traits and behaviours that a teacher uses in his/her indirect or direct interactions with students to develop them. As he states, teaching abilities include knowledge in specialised branches of science, methodology, subject and curriculum, planning of the pedagogical process and psychology. He also mentions teacher communication and professional collaboration, preparation for lifelong learning, IT skills, facilitating students' personality development, the development of student groups, communities, commitment to and taking responsibility for professional development. Teachers are not primarily required to transfer lexical knowledge, but also to be able to put their acquired knowledge into practice. The biggest challenge for them is to be able to teach children how to continuously improve their knowledge with the necessary knowledge constantly changing. They need to prepare them not only for how to perform tasks and how to deal with problems that arise, but also how to communicate and share their thoughts (Cohen and Lotan, 2014). As Falus (2012) points out, "it is apparent that the student will only be able to do so if the teacher is able to do so". Therefore, the teacher must be able to renew his/her knowledge independently and continuously, and also enable the children he/she takes care of to do so. The teacher's responsibility is to develop students' thinking, to teach them critical thinking and to develop their problem-solving skills. Teachers are expected to have sufficient methodological and pedagogical knowledge in addition to their theoretical knowledge, i.e. to be able to combine their practical experience with their theoretical knowledge and to integrate it into a uniform system.

The question is whether teachers are able to combine their theoretical knowledge with their practical knowledge. Higher education is characterized by the fact that it prepares primary school teachers mostly according to pragmatic aspects, while secondary-school teachers according to scientific aspects for the teaching profession, which needs to be reformed. It is essential to change it, all the more so, because due to the transformation of the Hungarian school system supporting segregation (for example, in eight-grade and six-grade secondary grammar schools), it is predominantly university-educated teachers who teach, and as a result, theory-centered education may affect younger and younger generations. Teacher training should aim to make prospective teachers familiar not only at theoretical level with the new education methods, but also to provide opportunities for them to develop their practical knowledge.

Requirements for teachers, the changing role of the teacher

"The primary goal of school education and teaching is to develop skills and competences, to shape students' behaviour, to improve their knowledge and to prepare them for the labour market." (K. Nagy and Pálfi, 2017)

For DFHT-KIP to be properly implemented, teachers must have the required eight pedagogical competencies (Falus, 2006, 2013; Kotschy, 2014). Of the expectations related to the eight competence areas of the teacher's career model – for the successful education and teaching of groups heterogeneous in knowledge and socialization – we confirm the following.

Knowledge

The teacher

- should have knowledge of students' prior knowledge, interests, status and interpersonal relationships;
- should have knowledge of strategies, methods and tools for the successful education and training of groups of students heterogeneous in knowledge;
- should have knowledge of the possibilities of using multiple skills, their impact on student status treatment and facilitating learning success.

Skills

The teacher

- should be able to choose and implement methods and forms of organization that facilitate motivation, differentiation for well-considered strategies appropriate for various goals, the development of students' thinking, problem solving, collaboration skills ensuring learner activity;
- should be able to effectively and professionally use tools and digital learning materials built upon traditional and information and communication technologies;
- should focus on complex pedagogical activities in their work and be able to design and implement pedagogical processes that support individual and group learning by this;
- should give a more prominent role to problem-based education in his/her lessons in contrast to knowledge conveying education;

- should move from a leading, guiding role to the role of an organiser in certain parts of the lessons in order to build students' knowledge;
- should create a balance between student-centred, learning-centred, assessment-centred and community-centred knowledge acquisition in the lesson.

Attitudes

The teacher

- should consider it important to create equity within the classroom;
- should consider it important to acquire the knowledge and skills needed to support self-regulated learning;
- should consider it important to develop students' innovative skills;
- should consider it important to support student autonomy;
- should consider it important to develop social behaviour in addition to cognitive skills.

The changing role of the teacher

During group work, students ask questions that trigger innovative ideas, "debate", argue, and make decisions while managing conflicts. Students come to classes heterogeneous in knowledge and expression with different levels of knowledge, different intellectual strengths and skills, and different problem-solving strategies. They can profit from the fact that they serve as a source of knowledge for each other. Students become each other's source of information in the learning process when a task is complex and open-ended.

While performing a task, they help each other, interpreting the task together, explaining concepts to each other, proposing solutions, experimenting, playing role-playing games, and creating a shared product. Since the goal of interaction is learning, the teacher has to move from a leadership role into that of an organiser delegating the decision-making power to students. When students work in groups, the teacher no longer plays the central role, and he/she is not the only source of information and knowledge who continuously controls and directly guides students' behaviour and learning. It is the students themselves who become responsible for their own progress and that of their peers.

If the teacher does not transfer leadership and does not teach students how to collaborate in small groups, open-ended tasks will have an unfavourable effect as confronted with multiple solutions, the student becomes frustrated and wants the teacher to help him/her to perform the task. If the teacher yields to the request, he/she hinders students' creative problem-solving activity and prevents them from learning how to work together. Many teachers struggle

with how to transfer their leadership role and are afraid of losing control. They are worried that due to the lack of their direct and constant supervision, the lesson is not going to run according to their will; they are afraid that students do not know what to do, may make too many mistakes, do not complete their assignments, and there will be some who won't even be engaged in work. The system of group norms, rules related to students helps the teacher to transfer his/her leadership role and instead of this, he/she appears in the role of an organiser and supports the changed role of the teacher and students in small group interactions. Similarly to the teacher, students also need to learn how to adapt to the authorities they receive. The new ways of interaction with peers require new standards of behaviour and a new way of communication.

In classes heterogeneous in knowledge and socialization, it is particularly important to teach students how to avoid undesirable negative behaviours in small group work. The work invested in group building, raising awareness of desirable group processes, and the fact that the teacher assesses collaborative behaviour in a meaningful way can result in more productive group work (Swing and Peterson, 1982; Lew et al. 1986; Johnson et al. 1990; Cohen and Lotan, 2014; K. Nag, 2015). For effective work, the learnt behavioural norms of collaboration need not only to be specific but also relevant with regards to the expectations associated with a certain task, so it is not just about a general attitude towards interpersonal relationships that emphasises the development of sensitivity, receptivity, openness and reciprocity (Miller and Harrington, 1990; Johnson et al. 1990). Johnson et al. highlighted a number of behaviours that are particularly relevant to a collaborative group: following the performance of all group members and encouraging the active participation of group members is particularly important in this context.

Cohen and Lotan (2014) and K. Nagy (2015) recommend that teachers use tasks for skills development that teach students specific norms of collaborative behaviours that facilitate delegating authorities. For example, students should provide assistance to each other or take responsibility for each other's knowledge progress. Students learn that they have the right to ask for help, but they also have a duty to provide help when they are asked for it. They learn how to argue and explain the possible course of a solution without performing the task instead of the person who asked for help.

Also, in order to assist the teacher in transferring his/her leadership role, students play various roles. By playing these roles, students take control of both their group and themselves while also taking on the traditional teacher role. The "leader/student teacher" makes sure that all members of the group understand and follow the instructions for the task, and he/she communicates between the teacher and the group. When a member of the group presents the result of their joint work, the product created by the group, the group leader evaluates the joint work and tells how the group worked together. As the goal of peer-to-peer interaction is to facilitate knowledge acquisition, a balance has to be struck between division of labour and interdependence.

Transferring the leadership role does not mean that the teacher withdraws from the work of the class and does not participate in the activities. This means that he/she is no longer at the centre of the class, moving from a leadership role to an organizing role. His/her responsibility is to watch students as they work on group assignments. He/she takes notes of the behaviour of certain students, which he/she shares with the students at a given moment or at the end of the lesson. If a group gets stuck and asks for help through the group leader, he/she gives it to them.

The rules that students have to adhere to will relieve the teacher of the task of managing the class and make students responsible for their own work by giving them autonomy. While students work in small groups, the teacher engages them through tasks in discussing issues, tasks, makes them think about them, gives feedback to individuals and the group, and treats problems arising from unequal participation. The more the teacher is able to transfer his/her leadership to students, the greater the proportion of students working together and talking (Cohen and Lotan, 2014; K. Nagy, 2007, 2015).

Transferring teacher's guidance is not easy. Both teachers and students need time, practice and constant attention to learn this behaviour and feel comfortable in their new roles.

Teachers' competence in managing heterogeneous student groups

The greatest challenge for teachers today is how to prepare for the education and teaching of heterogeneous student groups. Heterogeneity has many meanings. In keeping with our theme, we regard heterogeneity due to knowledge and social and cultural background as a factor having a significant impact on students' performance from the aspect of the teacher.

Classroom heterogeneity is a factor influencing cognitive acquisition as status ranking established among children also determines access to curriculum (Cohen, 1997; Cohen and Lotan, 2014; K. Nagy 2007, 2015). The teacher must organize the lesson in such a way as to ensure that children from different social groups acquire knowledge and make progress at an appropriate pace. The challenge is to organize the lesson in such a way that children work together and perform tasks, leaving aside their cultural differences (Gay, 2000). According to Foster (2001), teachers also need to improve their understanding of cultural diversity in order to be able to treat the social heterogeneity of the class, and increase the efficiency of their work. In fact, schools are hardly able to compensate for the disadvantages due to the social background, and they do little to prevent social inequalities. In addition to this, teachers' education and the geographical location of schools have a strong influence, just as much as the students' socio-economic background.

Teachers should keep in mind that children who fail at school, later when leaving school, will increase the group of the under-qualified and unemployed,

thereby preventing them from belonging to the majority society and becoming its active members. The underlying idea is that there is and will be a strong correlation between education and income, school success and employment, employability (source: National Centre 2000).

Summary

The DFHT-KIP is an educational process that assumes a heterogeneous student composition that can be effectively used to underpin the success of every student at school. It is characterized by the fact that during its use it attaches equal importance to the cognitive, moral, and affective components of education and teaching, i.e. it does not prioritise any of the goals aimed at the scientific- intellectual, societal-civic and personal development. The complexity of the teaching and learning strategy means the combined application of activities necessary for the development of students' personality.

DFHT-KIP is a complex learning organization that takes into account all the interaction possibilities and communication channels of the classroom to achieve educational and teaching goals, without narrowing it down to the one-sided use of a particular form of work. Teaching and learning methods that are tailored to suit students' abilities, interests and strengths help achieve this goal, which is supported by classroom organization, teacher flexibility, and the wide variety of educational tools used.

On the one hand, the use of DFHT-KIP helps students from disadvantages background, lagging behind in learning to catch up, and on the other hand, using a special instruction procedure during group work in heterogeneous classes, the teacher has an opportunity to prepare students to use collaborative rules, and to develop talent through the use of diverse teaching materials that mobilise multiple skills. The tasks give students the opportunity to contribute to performing a task successfully using their different abilities or different problem-solving strategies, which develops students' strengths while they also acquire new ones. The complexity of tasks gives every student the opportunity to access the tasks and demonstrate his/her intellectual competence through which children with different social backgrounds and knowledge have the opportunity to successfully complete tasks and accomplish group work.

The extent of the results produced by DFHT-KIP largely depends on teachers' understanding the point of DFHT-KIP and the need to apply it. The aim of applying the teaching and learning strategy is to help all students to succeed, one of the tools of which is to promote students' active participation in the lesson. As it is the teacher's responsibility to apply the teaching and learning strategy in a professional manner, determine the structure and the course of the lesson and the mode of assessment, he/she is also responsible for turning theory into practice.

Careful preparation, effective communication and bringing those concerned round are essential for achieving goals. Organizational-level adaptation, interventions and implementation of development require detailed considerations of processes, which takes time.

References

- Bábosik, I. (2000): Az iskola nevelési hatékonyságának mutatói. *Új Pedagógiai Szemle*, 2000/2.
- Beadle, P. (2010): *How to teach*. Croun House Publishing, Camarthen.
- Bennet, T. (2011): *Not quite a teacher*. Continuum International Publishing Group, London.
- Brunner, R. (1976): *Lehrertraining*. Reinardt Verlag, München.
- Carter, P. J. (2013): *Teacher Quality Initiative*. Chattanooga-Hamilton County Public Education Foundation. www.pefchattanooga.org/www/docs/2-110. (2019. 03. 21.)
- Cohen, E. G. (1997): Understanding status problems: sources and consequences. In: Cohen, E. G.–Lotan, R. A. (eds.): *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. Teachers College Press, New York, 61–76.
- Cohen, E. G. and Lotan, R. A. (2014): *Designing groupwork: Strategies for heterogeneous class-rooms*. Teacher College, Columbia University, New York □ London.
- Csermely, P. (2014): *Milyen a jó tanár?* <http://webcache.googleusercontent.com/search?hl=hu&q=cache%3A1cKzSRs-F30J%3Ahttp://csermelyblog.tehetsegpont.hu/node/143+pedag%C3%B3giai+innov%C3%A1ci%C3%B3> (2019. 10. 02.)
- Csirmaz, M. (2003): Alternativitás vagy az oktatási rendszer hiányosságai? *Új Pedagógiai Szemle*. 10. 86–98. o.
- Elmore, R. F. (1995): Getting to scale with good educational practices. *Harvard Educational Review*, Vol. 66, No. 1, 1–26.
- Falus, I. (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útja*. Gondolat Kiadó, Buda-pest, 131.
- Falus, I. (2012): Mit várunk a tanártól? Új készségek, kompetenciák? In: B. TIER Noémi (ed.): *Alma a fán*. 57.
- Fillmore, L. W. (1991): Second-language learning in children: a model of language learning in social context. In: Ellen Bialystok (szerk.) *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press. 49–69.

- Gay, G. (2000): *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. Teachers College Press, New York.
- Goldhaber, D. D.–Brewer, D. J. (2000): Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 80, 134, 136–138.
- Golnhofer, E. (2003): Törekvés a tanárképzés megújítására. In: Falus Iván (ed.): *Pedagógusképzés*. 2003, **1-2**. 102.
- Grossman P. L. (2002): *Teacher knowledge and professional education: The case of pedagogical content knowledge*. Keytone address presented at the Inaugural Universiti Pendidikan Sultan Idris. International Teacher Conference, Tanjong Malim, Perak, Malajzia.
- Gyarmathy, É. (2010): Hátrányban az előny. A szociokulturálisan hátrányos tehetségek. *Géniusz Könyvek*
- Hunyady, Gy. and M. Nádas, M. (2011): Személyközi kapcsolatok az iskolában. In: Bábosik István és mtsai. (szerk.): *Pedagógia az iskolában. A szociális életképesség meg-alapozása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Johnson, D.W., Johnson, R. T., Stanne, M. and Garibaldi, A. (1990): Impact of group processing on achievement on cooperative group. *Journal of Social Psychology*, 129 (4), 507–516.
- K. Nagy, E. (2007): *Esélyegyenlőtlenség iskolai kezelése csoportmunkával*. Debreceni Egyetem.
- K. Nagy, E. (2015): *KIP Könyv I-II*. Miskolci Egyetemi Kiadó.
- K. Nagy, E. and Pálfi, D. (2017): Paradigmaváltás a pedagógusképzésben? A pedagógusképzés áttekintése a sikeres pályára való felkészítés szempontjából. *Új Pedagógiai Szemle*, 2017/**1-2**. 76–82
- K. Nagy, E. and Révész, L. (2019): *Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoporthban – DFHT metódus mint a Komplex Alapprogram tanítási-tanulási stratégiája, fókuszban a tanulók státuszkezelése*. Líceum Kiadó, Eger.
- Kotschy, B. (2014): A pedagógiai munka értékelése. *Könyv és Nevelés*. 2014. **4**.
- Lew, M., Mesch, D., Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (1986): Positive interdependence, academic and collaborative-skills group contingencies, and isolated students. *American Educational Research Journal*, **23(3)**. 476–488
- Lotan, R. (2012): Complex Instruction, In: Banks, J. A. (szerk.): *Encyclopedia Diversity in Education*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Miller, N. and Harrington, H. J. (1990): A situational identity perspective on cultural diversity and teamwork in the classroom. in: Sharan, S. (ed.) *Cooperative learning: Theory and Research*. New York: Praeger. 39–75.

- National Center for Educational Statistics (2000): *Digest of education statistics, 1999*. U.S. Department of Education, Washington DC.
- National Research Council (2000): *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academies Press, Washington DC.
- Perkes, V. A. (1967): *Junior high school teacher preparation, teaching behaviors, and student achievement*. University Microfilms, Ann Arbor, MI.
- Révész, L. (2018): Az EFOP 3.1.2. Projekt bemutatása. In: Révész, László; K, Nagy Emese; Falus, Iván (ed.) *A Komplex Alapprogram Konceptiója*. Líceum Kiadó, Eger. 120.
- Révész László and K. Nagy Emese (2019): *A Komplex Alapprogram koncepciója 2.0* Líceum Kiadó, Eger.
- Sharan, S. and Sharan, Y. (1992): *Small group teaching*. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, NJ.
- Swing, S. and Peterson, P. (1982): "The Relationship of Student Ability and Small Group Interaction to Student Achievement", *American Educational Research Journal*, **19**, 259–274.
- Wenglinsky, H. (2002): The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education policy Analysis Archives*. **10**.
- Zumwalt, K. (1989): The need for curricular vision. In: Reynolds, M. C. (ed.) *Knowledge base for the beginning teacher*. New York. Pergamon Press. 173–185.

TURÓS MÁTYÁS – DORNER LÁSZLÓ

KOMPLEX ALAPPROGRAM A PEDAGÓGUSOK TAPASZTALATAI ALAPJÁN – SZÜLŐ ÉS ISKOLA KAPCSOLATA, A RÁHANGOLÓDÁS PROGRAMELEM MEGÍTÉLÉSE

Bevezetés

A Komplex Alapprogram¹ (továbbiakban KAP betűszóként is) fő célkitűzése a végzettség nélküli iskolaelhagyás mérséklését támogató prevenciós célú beavatkozások megalapozása, adaptív pedagógiai kultúra kialakítása, valamint a pedagógusok módszertani továbbképzése szakmai támogatórendszerrel, mentorálással kiegészítve. A Komplex Alapprogram jellemzői Révész, K. Nagy és Falus (2018) alapján:

1. Rendszerbe szervezi – a gyakorlatban kimunkált – differenciált fejlesztést támogató pedagógiai módszereket.
2. Az intézmények pedagógiai kultúrájába illeszti a képességek szerinti heterogén tanulócsoporthoz együttműködő tanulást eredményező módszereket.
3. A tanulásszervezés gyakorlatába integrálja azt a pedagógiai módszert, amely a tanulók közösségi státuszát figyelembe veszi, tehát: a Komplex Instrukciós Programot.
4. A tanulókat kedvező iskolatapasztalathoz juttatja, így növeli a diákok tanulási motivációját, és erősíti az iskola azon képességét, hogy megtartsa tanulóit.
5. A pedagógiai gyakorlat fókuszába helyezi a tanulók alapvető készségeinek erősítését, amelyhez célzott részprogramokat (alprogramokat) kínál.

„A Komplex Alapprogram nevelési-oktatási programja, valamint tanulási-tanítási stratégiája (Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoporthoz [DFHT]) olyan pedagógiai módszereket és eljárásokat szervez egységes rendszerbe, amelyek erősítik az intézmények esélykiegyenlítő szerepét, növelik az iskolák személyiségfejlesztő kapacitásait, célul tűzve a végzettség nélküli

¹ Az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 azonosítószámú „A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából” című projekt megvalósítása érdekében létrehozott **Komplex Alapprogram Országos Pedagógusképző és -továbbképző Központ** (KA OK) az Eszterházy Károly Egyetem Pedagógusképző Központ keretein belül működik.

iskolaelhagyás elleni küzdelem szakmai megoldását. A program épít a tanulók sokféleségére, egyediségére, célul tűzi ki az egyedi képességek társas interakciókon keresztül történő kibontakoztatását a korai iskolaelhagyás csökkentése érdekében. Az alapprogram személyiségfejlesztő, oktató és nevelő tevékenysége a tanulásszervezés különböző formáiban jelenik meg, fókuszba helyezve a társas interakciók minőségi fejlesztését. A személyiségfejlődésre és a közösségek működésére érzékeny pedagógiai és tanulási módszerek alkalmazása olyan szemléletváltást eredményezhet, amely erősíti a tanulók bevonódását a tanulási folyamatba, lehetővé teszi a tanulás élményszerűségének figyelembevételét, alapot ad az önismereten alapuló pályaválasztáshoz, így elősegíti a legalább középfokú végzettség megszerzéséhez vezető tanulási út bejárását.

A DFHT tanítási-tanulási stratégia célja a tudásban heterogén tanulói csoport hatékony kezelése, fókusza a pedagógus által végzett rendszeres státuszkezelés. A stratégia, a diákok tanulását középpontba helyezve, épít a pedagógusok meglévő tudására, kreativitására, amely folyamatban a pedagógusi kompetenciák fejlesztése és a tantestületen belüli pedagógiai kultúra és attitűdváltás elősegítése, támogatása, fejlesztése hangsúlyosan jelenik meg. A DFHT középpontjában a személyre szabott differenciálás áll. A differenciálás a pedagógus által irányított fejlesztést és/vagy a tanulók önvezérelt fejlesztését jelenti. A DFHT-ban érvényre jutó adaptivitás egyszerre fejezi ki az elemzésre épülő változás, tanulás, innováció és reflexió értékeit. A DFHT a feladatok sokféleségén keresztül egy időben biztosítja a leszakadók felzárkóztatását és a tehetségek kibontakoztatását, gondozását.

A Komplex Alapprogram a következő alprogramokat foglalja magában:

1. Testmozgásalapú alprogram,
2. Művészetalapú alprogram,
3. Digitális alapú alprogram,
4. Logikaalapú alprogram,
5. Életgyakorlat-alapú alprogram.

Az alprogramok célja – az alapelvekre és a DFHT-ra épülve –, hogy olyan új módszereket, tanulásszervezési módokat emeljenek be a mindennapi pedagógiai, tanítási gyakorlatba, melyekkel a tanulás élményszerűvé válik, a tanuló aktív, alkotó részese lesz a tanulási folyamatnak. Az alprogrami foglalkozások elsősorban a kötelező tanítási időn túl, a délutáni időszakban kerülnek be a napirendbe (Révész, K. Nagy és Falus, 2018).

A céloknak megfelelően a Komplex Alapprogram olyan pedagógusképzési és -továbbképzési tartalmakat hozott létre, amelyek segítségével széles körben elterjeszthető és megerősíthető a személyközpontú intézményes pedagógiai gyakorlat (Révész, 2017). A program keretében hét 30 órás továbbképzés érhető el a pedagógusok számára, amelyekből kettő kötelező: Komplex Alapprogram (Révész, K. Nagy és Falus, 2018), Differenciált Fejlesztés Heterogén

Tanulócsoportokban (K. Nagy és mtsai., 2018), és a további ötből kettő választható: Digitális alapú alprogram (Czirfusz és mtsai., 2018), Logikaalapú alprogram (Arató és mtsai., 2018), Testmozgásalapú alprogram (Barati és mtsai., 2018), Művészetalapú alprogram (Boldizsárné és mtsai., 2018), Életgyakorlat-alapú alprogram (Czövek és mtsai., 2018).

A család és iskola kapcsolata és a szülői bevonódás szerepe

Család és iskola kapcsolatában jellemző probléma a szülő és pedagógus közötti konfliktus, amelynek gyakori oka, hogy a felek eltérően ítélik meg a gyermek szükségleteit és a vele kapcsolatos pedagógiai döntéseket, vagy olyan kommunikációs problémák lépnek fel (Lasater, 2016), amelyek eredményeképpen alacsonyabb lesz a szülői bevonódás (Baker, Wise, Kelley és Skiba, 2016).

A tudományos mellett a hétköznapi tudásnak is része, hogy a család és az iskola nyitott, bizalomteli partnerkapcsolata pozitív hatással van a diákokra és intézményre, továbbá erősebb szülői bevonódáshoz vezet (Gerdes, Goei, Huizinga és De Ruyter, 2020; Harpaz és Grinshtain, 2020). A szülői bevonódás vizsgálatánál a kutatók elkülönítik az otthoni (például együtt olvasás, házi feladat-készítés felügyelete, az oktatás értékelése, az iskolai feladatokról való beszélgetések) és az iskolai bevonódást (például iskolai tevékenységekben való részvétel, kapcsolattartás a tanárokkal, önkéntesség), valamint a közösségi részvételt (Gamoran, Turley, Turner és Fish, 2012). Ez utóbbi megvalósulhat informális módon, vagyis szülői hálózatokon keresztül, vagy formálisan, azaz helyi szervezeteken keresztül.

Az együttműködést a pozitív intézményi klíma, a szülői részvétel segítése, az intézményvezető megfelelő vezetési és kommunikációs stílusa (Barr és Saltmarsh, 2014; Povey és mtsai., 2016) alapozza meg. A jó partneri viszony bátorítja a kérdések felvetését, megteremti a problémamegoldás és a segítségkérés lehetőségeit, a konfliktusok sikeres megoldása gyakran erősíti a felek kapcsolatát (Epstein, 2018; Harpaz és Grinshtain, 2020).

Kutatások sora bizonyítja, hogy az alacsony szocioökonómiai státuszú szülők ugyan alapvetően nehezen vonódnak be (Johnson, Arevalo, Cates, Weisleder, Dreyer és Mendelsohn, 2016; Malone, 2017), de mégis növelik iskolai részvételüket és fokozzák gyermekeik tanulmányainak segítése érdekében kifejtett aktivitásukat, ha fejlesztő programokban vesznek részt (Tett és Macleod, 2020).

A szülők bevonódása kapcsán három motivációs kulcstényező azonosítható (Green, Walker, Hoover-Dempsey és Sandler, 2007): 1. a gyermek iskolai eredményességének segítségével kapcsolatos énhatékonyság-érzés és a saját, ezzel kapcsolatos szerep megítélése; 2. annak észlelete, hogy az iskolától és tanáraitól érkezik-e felkérés a részvételre, az iskolai klíma bizalomteli és vendégszerető-e; 3. a bevonódással összefüggő élethelyzet-változók: a szülők ismeretei, képességei, ráfordítható ideje és ereje.

A szülői bevonódás, család és iskola jó kapcsolata lineáris összefüggést mutat a tanulók tanulmányi eredményeivel, énhatékonyság-érzésével, mentális egészségével, az iskolától való távolmaradás szintjével, a jobb otthoni és iskolai viselkedéssel és az iskolához való alkalmazkodással (Arat és Wong, 2016; Benner, Boyle és Sadler, 2016; Hill, Witherspoon és Bartz, 2018; Jeynes, 2012; Wilder, 2014; You, Lim, No és Dang, 2016). E szocializációs tényezők nemcsak jobb életkilátásokat és szocioemocionális fejlődést eredményeznek (Bruine, Willemse, Franssens, Eynde, Vloeberghs és Vandermarliere, 2018), hanem jótékonyan hatnak az iskola légkörére, fokozzák a szülők érdekképviseleti erőfeszítéseit, fejlesztik az iskola-család-közösség kapcsolatrendszerét, támogatják a tanárok munkáját is (Epstein, 2018).

A szülő gyermeke fejlődése felé való elkötelezettsége és tényleges bevonódása tehát motiválóan hat a gyermekre, segíti iskolai előmenetelét (Bryk, 2010; Castro és mtsai., 2015; Epstein, 2018), pozitív hatást gyakorol a tanulók iskolán belüli közérzetére, megkönnyíti az intézményes normák elfogadását és a beilleszkedést (Hoover-Dempsey és mtsai., 2005) is.

Nem meglepő tehát, hogy az iskolák elsősorban pedagógiai gyakorlatuk szülők általi támogatását várják el – a szülők pedig az iskola családjuk és gyermekeik egyedi igényeire való válaszkészségét.

Azonban gyakran előfordul, hogy egyik fél sem találja a megfelelő együttműködési formákat (Auerbach, 2012; Christenson, 2003; Wanat, 2010). Ezért a problémás helyzetek kezelésére való felkészítést már a tanárképzés rendszerébe javasolt beépíteni (Lehmann, 2018). Lasater (2016) szerint mivel az ellenálló, ellenséges, követelőző vagy más módon kihívást jelentő szülők a pedagógus munkájának természetes részei, érdemes arra felkészülni és így tekinteni a jelenségre.

A szülők egyszerű bevonása helyett a kutatók napjainkban inkább a szülők elköteleződésének erősítését tartják kívánatosnak, mivel ez kétirányú kommunikációt tesz lehetővé az iskola és a szülő között. Ennek kialakulását jelentősen előmozdítja a többi szülővel való együttműködés, a közösségi érzés megléte (Brown, Graves és Burke, 2020). A kutatók felhívják a figyelmet arra, hogy a szülői bevonódás elősegítéséhez a szülők nézőpontját sokkal határozottabban érdemes figyelembe venni (Paseka és Schwab, 2020). Epstein (2013) szerint a bevonás akkor lehet sikeres, ha az iskolák kutatási eredményeken alapuló, a diákok családjai számára jelentőséggel bíró módszereket vezetnek be.

Összefoglalva, a tanárok és a szülők együttműködésben tudnak egy olyan támogató, egyéni jellemzőket is figyelembe vevő környezetet teremteni a gyermek számára, amelyben a tanulás optimálisan megvalósulhat (Goodall, 2018), ami a KAP szempontjából is kiemelt jelentőségű. Ennek sikeréhez a tanári (Dorner és Sági, 2020) és a szülői (Kigobe, Ghesquière, Ng'Umbi és Van Leeuwen, 2019) énhatékonyság megfelelő szintje is hozzájárul. A cél eléréshez elengedhetetlen a különböző (online és offline), de mindenképp a szülők igényeihez igazodó csatornákon keresztül történő folyamatos, kétirányú kommunikáció (Campbell, Dalley-Trim és Cordukes 2016).

Minta és mérőeszközök

A program hatását a szülő és iskola kapcsolatára a 2019-es intézményi körön 2019/2020-ban felvett intézményvezetői interjúk (N = 15) alapján vizsgáltuk a következő kérdésekkel: Hogyan jellemezné az iskolának a szülőkkel, családokkal való kapcsolatát? Milyen nehézségeik és milyen sikereik vannak ezen a téren? Terveznek-e változtatást ezen a területen? Ha igen: Milyen célok mentén változtatnának?

A „Ráhangolódás” programelem hatásának megítéléséről a 2019/2020-as évkezdő (N = 822) és év végi (N = 917) online pedagógusi kérdőív nyílt végű kérdéseire adott válaszok alapján kaptunk képet a következő kérdésekkel: Általában a Komplex Alapprogramnak milyen nevelő hatásait érzékelte a tanulókon? Hogyan értékeli ezeket? A „Ráhangolódás” programelemnek milyen nevelő hatásait érzékelte a tanulókon? Hogyan értékeli ezeket?

Adatfelvétel és elemzés

Az adatfelvételek a 2018/2019-es és 2019/2020-as tanévekben a Komplex Alapprogram Mérés-Értékelés Munkacsoportjának (MÉM) szervezésében, a vezetői és egyéni pedagógusi interjúk esetében a munkacsoporthoz tartozó adatfelvételi csoport (MÉM-ACS) kutatási asszisztenseinek bevonásával, az online adatfelvételek esetében operátori támogatással, elektronikus kérdőív kitöltésével valósultak meg. A kutatási asszisztensek az intézményekben interjúterv alapján jártak el, az interjút adó beleegyezését követő hangrögzítés alapján készítették el teljes jegyzőkönyvként az interjúk leiratait. A korpuszok a CITAVI tudásmenedzsmentjének felületére, az online kérdőív nyílt kérdéseire adott válaszok SPSS-ből exportált, további elemzésre alkalmas adatfájlokba kerültek. Az adatfelvétel és elemzés a kutatásetikai elvárásoknak megfelelt.

A kvalitatív elemzés szervezeti értelemben hierarchikusan, módszertanilag induktív módon (Sántha, 2012) valósult meg: asszisztensi bevonással a szövegek alapján elemzési kategóriákat, majd alkategóriákat képeztünk, a kategóriák érvényességét a szövegekben való elmélyüléssel megvitattuk, azonban mutatót nem számoltunk. A folyamat végén összegeztük a jelentős mennyiségű adatból kinyerhető, a kutatási kérésekre választ adó információkat.

Eredmények

Az intézményvezetői interjúk alapján a program szülő és iskola kapcsolatát formáló hatásai a következő kategóriák szerint voltak elemezhetők.

1. A szülő-iskola kapcsolattartás jellegzetességei
2. A kapcsolattartás gyakorlatában milyen sikereket és milyen nehézségeket élnek meg az intézmények?
3. Az intézményvezetők milyen tervekkel és célokkal rendelkeznek a kapcsolattartás esetleges változtatása kapcsán?
4. Jó gyakorlatok

Az interjúkból kinyerhető tapasztalatok alapján a legnagyobb nehézséget az jelenti, hogy a szülők egy része nem érdeklődik gyermeke iskolai teljesítménye iránt, fogadóórákon, szülői értekezleteken nem jelenik meg. A pedagógus tehetetlenségérzését a fegyelmezés és tanulói motiválhatóság nehézsége vagy lehetetlensége alapozza meg. A szülőkkal való kapcsolattartást minden iskola más módszerrel, a helyi igényeknek és lehetőségeknek megfelelően gyakorolja. A pedagógusok vagy közvetlenül (telefonon, személyesen, internetes médiumokon keresztül), vagy a szülői munkaközösségen keresztül próbálják meg elérni őket. Több intézményben az intézményvezető mindenkor elérhető a szülők számára, reggelente személyesen áll az iskola ajtajában, hogy a gyerekeket fogadva a szülőkkal is találkozzon. Van iskola, ahol mindezekon felül rendszeres családlátogatás segíti a szülő-iskola kapcsolat ápolását.

A kapcsolattartás fejlesztésére az egyes intézmények különböző stratégiákat alkalmaznak. Családi napot szerveznek, bevonják az önkormányzatot, csapatépítő program keretében festik az iskolát. Kirajzolódott egy „szülők iskolája” kezdeményezés vagy a már több helyen működő szülő-pedagógus bál és közös iskolai kirándulások gyakorlata is. E kezdeményezések és már működő gyakorlatok alapján a válaszok egyértelműen az alábbi következtetésre vezettek: ott jó a szülő-iskola kapcsolat, ott található érdeklődő, tevékeny szülői kör, ahol az iskola különböző programokkal, rendezvényekkel ad lehetőséget találkozásra, és kapcsolja magához a szülőket.

A „Ráhangolódás” programelem megítéléséről

A nyílt kérdések alapján a „Ráhangolódás” programelem pedagógusi megítélése a következő kategóriák szerint volt elemezhető.

1. Ráhangolódás programelem hatásai
2. A KAP nevelői hatásainak megítélése

A felmérésből egyértelműen kiderül, hogy mind a pedagógusok, mind pedig a gyerekek nagyon szeretik és fontosnak tartják a „Ráhangolódás” programelemet. A 917 válaszolóból csupán néhány pedagógus tartja azt felesleges időtöl-

tésnek, bár ők is jelzik, hogy a tanulástól elvett időt a közösség formálódásának szempontjából fontosnak ítélik.

Sok pedagógusnak nem új e programelem, már évek óta használják a módszert (például „beszélgetőkör” elnevezéssel), és fontosnak tartják, mert hatása, hogy segít feloldani az otthonról hozott feszültségeket. Ezeken a foglalkozásokon van alkalom az iskolai konfliktusok megbeszélésére és kezelésére, így a gyerekek nyugodtabban, felszabadultabban, motiváltabban tudnak dolgozni. Ennek következményeként a pedagógiai munka eredményesebbé válik, jobb hangulatban folyik az oktatás. A Ráhangolódás egyfajta felkészítés a feladatokra, segíti a véleményalkotást és élményfeldolgozást, általa javul a gyerekek kifejezőképessége. A beszélgetések alatt a diákok megnyílnak, megismerik egymást, sokszor a csendesebb, visszahúzódozóbb gyerekek is be tudnak kapcsolódni a beszélgetésbe. Csak néhány pedagógus tapasztalta, hogy a nagyobb hangú gyerekek vonják magukra inkább a figyelmet, és a visszahúzódozóbb gyerekek ugyanúgy háttérben maradnak, nem kapcsolódnak be a beszélgetésbe.

A pedagógusok szerint a Ráhangolódás fontos a gyerekek esztétikai, érzelmi és erkölcsi nevelésében. A gyerekek megtanulnak egymásra figyelni, meghallgatni egymást, elfogadóbbá válnak. Ennek következményeként erősödnek a társas kapcsolatok, a csoportkohézió ereje nő, a tanulók a tanórákon kívül is jobban meghallgatják egymást. A pedagógusok jelentős része szerint ezeken az alkalmakon lehetőség van jobban megismerni a gyerekeket, a véleményüket, betekintést lehet nyerni világukba.

Összefoglalva, a legtöbb említett pozitív hatása a Komplex Alapprogramnak, hogy a gyerekek motiváltabbak, kreatívabbak, együttműködőbbek, empatikusabbak, elfogadóbbak, türelmesebbek lettek. A tanulók várják a DFHT-s órákat, sikerélményt nyújtanak számukra a képességeikhez illő feladatok. A nyílt kérdésekből kitűnt, hogy a pedagógusok jobban megismerték a gyerekeket, képességeket fedeztek fel, a KAP a legtöbb iskolában pozitív változást hozott.

Összegzés és kitekintés

A szülőkkel való kapcsolattartást és szülői bevonódást megnehezíti a szülői érdektelenség, jellemzők a tanulók fegyelmezési és motivációs nehézségei. Az iskolák többsége a kapcsolat javítására alkalmaz valamilyen stratégiát, eredményeink alapján a program a szülő-iskola kapcsolat területén pozitívan hat. A Ráhangolódás programelem, amely sok pedagógus számára már korábban ismert volt, hasznosnak bizonyul a feszültségek oldásában, a tanulási motiváció és a társakkal való nyílt kommunikáció erősítésében, a pedagógusok számára pedig mélyebb betekintést nyújt a tanuló személyiségébe, valamint a közösséget érintő, azt aktuálisan foglalkoztató kérdésekbe is. Mindez a csoportdinamikára pozitív hatást gyakorol. A jövőben tervezzük a program nyomon követését a fent ismertetett tényezők kapcsán.

Irodalom

- Arat, G., & Wong, P. W. (2016): The relationship between parental involvement and adolescent mental health in six sub-Saharan African countries: Findings from Global School-based Health Surveys (GSHS). *International Journal of Mental Health Promotion*, **18**. 3. 144–157.
- Arató Ferenc, Árvai-Homolya Szilvia, Bagota Mónika, Czapné Makó Zita, Dobróné Tóth Márta, Egri Sándor, Eisner Tímea, Geda Gábor, Hoffmann Miklós, Juhász Tibor, Klein Sándor, Kovács Zoltán, Lengyelné Szilágyi Szilvia, Oláhné Téglási Ilona, Ördög Attila, Pintér Klára, Sarlós Erzsébet, Sitkuné Görömbei Cecília, Szávin Márk, Tóthné Szűk Erzsébet, Troll Ede, Wiersumné Gyöngyösi Erika, & Wintsche Gergely (2018): *A Logikaalapú alprogram koncepciója*. Líceum Kiadó, Eger.
- Auerbach, S. (2012): Conceptualizing leadership for authentic partnerships: A continuum to inspire practice. In S. Auerbach (szerk.), *School leadership for authentic family and community partnerships* Routledge, New York. 29–51.
- Baker, T. L., Wise, J., Kelley, G., & Skiba, R. J. (2016). Identifying barriers: Creating solutions to improve family engagement. *School Community Journal*, **26**. 2. 161–184.
- Barati Krisztina, Boda Eszter, Bognár József, Boruzs Norbert, Csáki István, Fügedi Balázs, Kövécs Tünde, Lívják Emília, Patakiné Bősze Júlia, Révész László, Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella, Vajda Ildikó, Vajda Tiborné, & Varga Attila (2018): *A Testmozgásalapú alprogram koncepciója*. Líceum Kiadó, Eger.
- Barr, J., & Saltmarsh, S. (2014): It all comes down to the leadership: The role of the school principal in fostering parent-school engagement. *Educational Management Administration & Leadership*, **42**. 4. 491–505.
- Benner, A. D., Boyle, A. E., & Sadler, S. (2016): Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of Youth and Adolescence*, **45**. 6. 1053–1064.
- Boldizsárné Kovács Gizella, Dudás Anna, Hanák Zsuzsanna, Kecskeméti-Székely Katalin Zsuzsanna, Kusper Judit, Szabó János, Taskó Tünde, & Tóth Tibor (2018): *A Művészetalapú alprogram koncepciója*. Líceum Kiadó, Eger.
- Brown, J. C., Graves, E. M., & Burke, M. A. (2020): Involvement, engagement and community: dimensions and correlates of parental participation in a majority-minority urban school district. *Urban Education*, 1–36.
- Bruïne, E. D., Willemse, T. M., Franssens, J., Eynde, S. V., Vloeberghs, L., & Vandermarliere, L. (2018): Small-scale curriculum changes for improving pre-service teachers' preparation for Family-School Partnerships. *Journal of Education for Teaching*, **44**. 3. 381–396.

- Bryk, A. S. (2010): *Organizing schools for improvement lessons from Chicago*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Campbell, C., Dalley-Trim, L., & Cordukes, L. (2016): 'You want to get it right': a regional Queensland school's experience in strengthening parent-school partnerships. *Australasian Journal of Early Childhood*, **41**. 3.109–116.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, **14**. 33–46.
- Czirfusz Dóra, Király Sándor, Komló Csaba, Habók Lilla, Lanszki Anita, Papp-Danka Adrienn, & Racsko Réka (2018): *A Digitális alapú alprogram koncepciója*. Líceum Kiadó, Eger.
- Czövek Andrea, Fazakas Ida, Fűrné Mosoni Anita, Kaló Anikó, Krivarics Éva, Magyar István, Mikó Attiláné, & Vinczéné Sós Tünde (2018): *Az Életgyakorlat-alapú alprogram koncepciója*. Líceum Kiadó, Eger.
- Dorner László, & Sági Matild (2020): A tanári énhatékonyság és az iskola kollektív kapacitása közötti összefüggések. In: Hideg Gabriella, Simándi Szilvia, Virág Irén (szerk.): *Prevenció, intervenció és kompenzáció*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 39–54.
- Epstein, J. L. (2013): Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships. *Teaching Education*, **24**. 2. 15–118.
- Epstein, J. L. (2018): *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Gamoran, A., Turley, R. N. L., Turner, A., & Fish, R. (2012): Differences between Hispanic and non-Hispanic families in social capital and child development: First-year findings from an experimental study. *Research in Social Stratification and Mobility*, **30**. 1. 97–112.
- Gerdes, J., Goei, S. L., Huizinga, M., & De Ruyter, D. J. (2020): True partners? Exploring family-school partnership in secondary education from a collaboration perspective. *Educational Review*, 1–19. DOI: 10.1080/00131911.2020.1778643.
- Goodall, J. (2018): Learning-centred parental engagement: Freire reimaged. *Educational Review*, **70**. 5. sz. 603–621.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. N. (2007): Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, **99**. 3. 532–544.
- Harpaz, G., & Grinshtain, Y. (2020): Parent-Teacher Relations, Parental Self-Efficacy, and Parents' Help-Seeking From Teachers About Children's Learning and Socio-Emotional Problems. *Education and Urban Society*. DOI: 10.1177/0013124520915597

- Hill, N. E., Witherspoon, D. P., & Bartz, D. (2018): Parental involvement in education during middle school: Perspectives of ethnically diverse parents, teachers, and students. *The Journal of Educational Research*, **111**. 1. 12–27.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005): Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, **106**. 2. 105–130.
- Jeynes, W. (2012): A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, **47**. 4. 706–742.
- Johnson, S. B., Arevalo, J., Cates, C. B., Weisleder, A., Dreyer, B. P., & Mendelsohn, A. L. (2016): Perceptions about parental engagement among Hispanic immigrant mothers of first graders from low-income backgrounds. *Early Childhood Education Journal*, **44**. 5. 445–452.
- K. Nagy Emese, Révész László, Revákné Markóczi Ibolya, Sápiné Bényei Rita, Kopp Erika, Lénárd Sándor, Major Éva, Kovácsné Duró Andrea, Illésné Kovács Mária, Dobróiné Tóth Márta, Óbis Hajnalka, Sarka Lajos, Huszár Zsuzsanna, Fűzné Kószó Mária, & Musza Katalin (2018): *Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban (DFHT) tanítási-tanulási stratégia*. Líceum Kiadó, Eger.
- Kigobe, J., Ghesquière, P., Ng'Umbi, M., & Van Leeuwen, K. (2019): Parental involvement in educational activities in Tanzania: understanding motivational factors. *Educational Studies*, **45**. 5. 613–632.
- Lasater, K. (2016): Parent-Teacher Conflict Related to Student Abilities: The Impact on Students and the Family-School Partnership. *School Community Journal*, **26**. 2. 237–262.
- Lehmann, J. (2018): Parental involvement: an issue for Swiss primary school teacher education. *Journal of Education for Teaching*, **44**. 3. 296–308.
- Malone, D. (2017): Socioeconomic status: A potential challenge for parental involvement in schools. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, **83**. 3. 58–62.
- Paseka, A., & Schwab, S. (2020): Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, **35**. 2. 254–272.
- Povey, J., Campbell, A. K., Willis, L. D., Haynes, M., Western, M., Bennett, S., Antrobus, E., & Pedde, C. (2016): Engaging parents in schools and building parent-school partnerships: The role of school and parent organisation leadership. *International Journal of Educational Research*, **79**. 128–141.
- Révész László (2017): *A Komplex Alapprogram szakmai tartalma*. Letöltve 2020. 08. 11-én: <https://bit.ly/30QUp5K>
- Révész László, K. Nagy Emese, & Falus Iván (2018, szerk.): *A Komplex Alapprogram koncepciója*. Líceum Kiadó, Eger.

- Sántha Kálmán (2012): Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál. *Iskolakultúra*, **22**. 3. 64–73.
- Tett, L., & Macleod, G. (2020): Enacting home–school partnerships: the roles of headteachers, family-learning practitioners and parents. *Cambridge Journal of Education*, **50**. 4.1-18.
- Wanat, C. L. (2010): Challenges balancing collaboration and independence in home–school relationships: Analysis of parents’ perceptions in one district. *School Community Journal*, **20**. 1. 159–186. Letöltve 2020. 08. 11-én: <https://bit.ly/3gTbyS5>
- Wilder, S. (2014): Effects of parental involvement on academic achievement: A meta synthesis. *Educational Review*, **66**. 3. 377–397.
- You, S., Lim, S. A., No, U., & Dang, M. (2016): Multidimensional aspects of parental involvement in Korean adolescents’ schooling: a mediating role of general and domain-specific self-efficacy. *Educational Psychology*, **36**. 5. 916–934.

NAGYNÉ KLUJBER MÁRTA

PILLANATKÉP AZ ISKOLÁRA VALÓ FELKÉSZÜLTSGRŐL HEVES MEGYÉBEN

**A „VIZSGÁLOÉLJÁRÁS AZ ISKOLÁBA LÉPÉSHEZ SZÜKSÉGES
FEJLETTSÉG FELMÉRÉSÉHEZ” (TORDA ÉS SZERENCSES, 2015)
ELNEVEZÉSŰ ESZKÖZ EREDMÉNYEINEK ELEMZÉSE**

Az iskolaérettség, más kifejezéssel az *„iskolára való felkészültség”* (Nagy, 1986. 5. o.) megállapítására az általuk kezelt esetekben a pedagógiai szakszolgálatok évről évre végeznek vizsgálatokat. Az iskolai sikerességhez szükséges területek feltérképezésére használt vizsgálóeljárások széles köre áll a szakértők rendelkezésére (ezekről alapos áttekintést ad Apró, 2013; Hanák, 2015, Torda, 2015), melyek a gyermekek különböző jellemzőinek megismerésével igyekeznek segíteni az iskolakezdés kérdésének eldöntését. Elérhetőek standardizált, illetve az intézmények saját igényeihez igazított eszközök is (ez utóbbi alkalmazásával kapcsolatban lásd Erdei, 2015).

Hazánkban Torda (2015) összegzése alapján leginkább az 1970-es években használt eszközök terjedtek el, amelyek megújítására voltak ugyan törekvések, de standardizálásuk, klinikai kipróbálásuk nem történt. Nagy József és munkatársai megalkották a PREFER pedagógiai mérőeszközt a 4–7 éves gyermekek iskolakészültségének megismerésére (1986), amely az iskolába lépéshez szükséges elemi alapkészségeket vizsgálta. Több megyében használni kezdték továbbá a szakmai team által összeállított „Kanizsa iskolaérettségi vizsgálatot”. 2002-ben a PREFER továbbfejlesztése is megtörtént, a DIFER programcsomag a diagnózis mellett fejlesztési támpontok meghatározására is alkalmas eszközként került kidolgozásra (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2002). Az iskolaérettség megállapítására létrehozott eszközök fejlődéstörténetében képez újabb állomást a 2015-ben, Torda Ágnes és Szerencsés Hajnalka szerkesztésében kidolgozott vizsgálóeljárás, amelynek célja volt, hogy hazai fejlesztésű, az aktuális pedagógiai, gyógypedagógiai és pszichológiai diagnosztikai eszközökre építő, standardizált eszközt adjon a szakemberek kezébe. Az eljárás épít korábbi vizsgálati eszközökre, mint a Zsoldos és Sarkady (2001) által adaptált Meeting School Screening Test (MSSST), amely a motoros minták szubtesztel és a perceptumotoros szubtesztel szűr a nyelvi és a magatartásra vonatkozó altesztek mellett. Emellett Mérei és Binét (1978), Nagy (1986), Fazekasné Fenyvesi, Józsa, Nagy és Vidákovich (2002) által alkalmazott próbák kerültek a teszt feladatai közé.

A bemért mérőeszközök használata amellet, hogy a legpontosabb eredményeket adja (Apró, 2013), megbízható viszonyítási alapként szolgálhat az iskolakezdés előtt álló gyermekek teljesítményének jellemzéséhez.

Bár a pedagógiai szakszolgálatok tevékenysége az érintett populáció csak egy szűkebb körét érinti, az ott folyó diagnosztikai munka kapcsán felmerül a keletkező adatok neveléstudományi kutatásban való felhasználásának lehetősége. Az eredmények rendszeres, kutatási célú gyűjtésével, elemzésével és bemutatásával információkat nyújthatnak az iskolaérettség/iskolaéretlenség problémakör általánosabb, illetve az óvodáskorban elért fejlettségi állapotról szóló vizsgálatokhoz és az iskolai beválás vizsgálatának longitudinális kutatásához is (lásd például Bodosi, 1989; Némethné Tóth, 2002, 2007; Fehérné Mészáros, 2003; Szvatkó, 2003; M. Tamás, 2006, Szvatkó, Arató és Kiss, 2006; Erdei, 2009, 2015, 2019; Hanák, 2015).

Részben tehát ehhez kapcsolódva mutatjuk be a tanulmányban a 2015-ben kimunkált „Vizsgálóeljárás az iskolába lépéshez szükséges fejlettség felméréséhez” (Torda és Szerencsés, 2015) elnevezésű eszközzel Heves megyében felvett vizsgálat eredményeit. A 2016/2017-es tanév iskolaérettségi vizsgálati dokumentációjából nyert adatok elemzésével célunk egyrészt egy, a kutatási gyakorlatban kevésbé alkalmazott, standardizált mérőeszközzel kapott eredmények közzététele, a térségben iskolaérettségi vizsgálaton részt vett gyermekek képességprofiljának leírása, másrészt célunk megvizsgálni azt a kérdést, hogy vajon kimutathatóak-e olyan összefüggések, tendenciák, amelyeket figyelembe lehetne venni esetleges intézményfejlesztési célokhoz az óvodákban, általános iskolákban.

A kutatás bemutatása

A kutatási módszer, eszközök

A 2016/2017-es tanévben Heves megye valamennyi pedagógiai szakszolgálati intézményében a „Vizsgálóeljárás az iskolába lépéshez szükséges fejlettség felméréséhez” (Torda és Szerencsés, 2015) elnevezésű eljárás került felhasználásra az iskolára való felkészültség megállapítására irányuló legtöbb vizsgálatnál.²

A vizsgálóeljárás egy állapotfelmérő, pedagógiai mérőeszköz, amely az iskolakészültség tekintetében nyújt támpontokat a gyermek teljesebb megismeréséhez. Az eszközt bemutató kézikönyv alapján az iskolaérettségi vizsgálatok sorába illeszkedve hivatott a gyermek aktuális fejlettségének és érettségének megállapítására (Torda és Szerencsés, 2015. 5–7 o.). A korábbi, hasonló funkciót betöltő eszközök hiányosságát pótolva e próbaeljárás klinikai kipróbálása történt meg 2015 tavaszán. A teszt standardizált, az iskolába lépéshez szükséges fejlettség mérésének céljára készült. A teszt felvétele körülbelül 1,5

2 Néhány esetben nem állt rendelkezésre a vizsgálat jegyzőkönyve, leggyakrabban akkor, ha azt a gyermek teljesítménye alapján a megyei szakértői bizottság további vizsgálatához továbbították.

órát vesz igénybe, egyéni, illetve csoportos formában. Az eszköz öt területen méri az iskolakészültséget, az *adaptív viselkedés fejlettsége* (önállóság, motiváció, munkatempó, figyelem), a *mozgásfejlettség* (testséma, nagymozgások és grafo-motoros fejlettség), a *nyelvi fejlettség* (nyelvi feldolgozás és nyelvi produkció, az olvasás elsajátításának alapfeltételei – fonológiai tudatosság és szóaktivizáció, a gyors automatikus megnevezés), a *kognitív fejlettség* (az alak-háttér differenciálás, az alakállandóság észlelése, a vizuális ritmus követése, téri információk és térbeli viszonyok reprodukciója, a síkban való tájékozódás; illetve a vizuális emlékezet és az analógiás gondolkodás részterületek) és a *számolás fejlettsége* (számlálás, számemlékezet, globális mennyiség felismerése, mennyiség és számnév egyeztetése, mennyiségi relációk, műveletvégzés eszközökkel) területein.

A teljesítménymutatók az öt területen három korcsoportra lebontva adják meg az elért pontszámok értelmezését. A teljesítmények extrém alacsony, alacsony, átlagos és jobb kategóriákba sorolhatók. Ezek alapján erősen hullámozó teljesítmény esetén, illetve egyenletesen gyenge, legalább két területen extrém gyenge teljesítménynél a gyermek alapos, több szempontú megismerésével kiegészítve az óvodai nevelés meghosszabbítását, illetve fejlesztésével kapcsolatos teendők kijelölését, esetleg további vizsgálatát javasolja.

A kutatásban a pedagógiai szakszolgálat szakemberei által a tesztfüzet instrukciói alapján elvégzett iskolaérettségi vizsgálatok dokumentációit vizsgáltuk meg (az adatok jellege miatt a kutatási etika szigorú betartása mellett), amelyekből a képességmérés pontszámait adatbázisban rögzítettük, illetve statisztikai elemzésnek vetettük alá az IBM SPSS Statistics 22.0 verziójával.

A kutatás kérdései, probléma és hipotézisek

A kutatás az iskolára való felkészültség problémakörét érinti, célja volt tehát megismerni a gyermekek felkészültségét, akiknél az iskolakezdés időpontjával kapcsolatban kérdés merült fel. Jelen tanulmányban a gyermekek teljesítményét és eredményeit ismertetjük az öt vizsgált képességterület összefüggésrendszerében. Legfontosabb kérdésként azt fogalmaztuk meg, hogy milyen képességprofillal rendelkeznek a vizsgálaton részt vevő gyermekek. Közülük kik kezdek meg az iskolai tanulmányaikat és maradnak az óvodai nevelésben a következő tanévben? Milyen területeken látunk elmaradásokat?

A kutatás hipotézisei a következők voltak:

1. A szakértői vizsgálatot akkor kezdeményezik, ha szükségesnek ítélik meg az óvodai nevelés meghosszabbítását a hetedik életévét betöltött gyermek esetén, illetve ha a gyermek fejlettsége nem dönthető el egyértelműen az óvodai dokumentumok alapján, nem járt óvodába, vagy a szülő és az intézmény nem ért egyet a gyermek iskolakezdé-

sének idejéről (20/2012. [VIII. 31.] EMMI-rendelet 21. §).³ Mivel kutatásunkban kimondottan azok a gyermekek alkották a mintát, akik esetében az iskolaérettség kérdéses volt, azt feltételezzük, hogy **a vizsgálatban részt vevő gyermekek teljesítménye az iskolaérettségi vizsgálaton az átlagos szint alatt marad.** További hipotézisünk szerint **azoknak a gyerekeknek, akik megkezdhetik az iskolát az iskolaérettségi vizsgálat döntése alapján, jobb eredményeket mutatnak képességeik, mint akik számára az óvodai nevelésük meghosszabbítását javasolják.**

2. A Torda–Szerencsés-féle vizsgálóeljárásban (Torda és Szerencsés, 2015) a gyermekek többségének egyenletes a képességprofilja, csak 5,9% a szórt profilú gyermek. Azt feltételezzük, hogy tehát **a különféle képességterületeken mutatott teljesítmények összefüggnek egymással.**
3. Porkolábné Balogh Katalin (2009. 20.) 1987 és 1988-ban országos reprezentatív mintán 1350 gyermek perceptuomotoros szempontú vizsgálata során kimutatta, hogy a gyermekek 10-15%-a nem kellő fejlettséggel került az iskolába. Lakatos (2003) becslése ennél magasabb, szerinte 15–30%-uknál nem zavartalan az iskolakezdés. M. Tamás Márta (2006) a kőbányai pedagógiai szakszolgálatban a 2005/2006-os tanév iskolaérettségi eredményeit elemezte, a szakértői döntések alapján az ott vizsgált gyermekek 37%-a maradt az óvodában. Nagy József is leírja PREFER (1986) vizsgálatában, hogy a vizsgált gyermekek 33%-a nem éri el a beiskolázás szintjét. Ezek alapján azt feltételezzük, hogy **az iskolaérettségi vizsgálaton részt vett gyermekek harmada esetében az óvodai nevelésük meghosszabbítására kapnak javaslatot.**

A minta kiválasztása

A kutatás során olyan gyermekek iskolaérettségi vizsgálatának eredményeit elemeztük, akiknél a pedagógiai szakszolgálat szakemberei vizsgálatot végeztek. Alapsokaságnak azokat az 5–7 éves gyermekeket tekinthetjük itt, akiknél a szülő, illetve az óvoda szakértői vizsgálat iránti kérelmet nyújtott be az iskolaérettség megállapítására. A mintavétel során a megyére vonatkozóan valamennyi iskolaérettségi vizsgálaton részt vett gyermek eredményének feldolgozására vállalkoztunk, így az intézmények által a vizsgálat időpontjában (2017.

3 Az óvodai ellátás igénybevételével és a tankötelezettség kezdetével kapcsolatos szabályok a 2011. évi CXCV. törvény 8. § (1)-(3) pontjában 2019-ben módosultak, a tanulmányban a kutatáskor hatályos jogszabályok szerinti eljárásrendet ismertetjük.

tavaszi rendelkezésre álló 301 elemzett dokumentum közül összességében 291 felelt meg a kutatás kritériumainak. Ennek egyrészt az a magyarázata, hogy a benyújtott kérelmek közül azok kerültek kiválasztásra, amelyeket a kutatásban alkalmazott teszttel végeztek el. Egyes esetekben más vizsgáló eljárás alkalmazása volt szükséges, amely azonban nem voltak egyértelműen összehasonlítható a többi eredménnyel.⁴ Másrészt az elemzés során kiszűrésre kerültek azok a jegyzőkönyvek, amelyek esetén a vizsgálat nem volt elvégezhető, vagy esetleg hiányos adatokat tartalmaztak. Egyes esetekben nem állt rendelkezésre a vizsgálati dokumentáció vagy a vizsgáló eljárás jegyzőkönyve.⁵

A kutatás eredményei

A mintába került gyermekek által elért eredmények viszonyítása a standardhoz

A kutatásban használt vizsgálóeljárás standardja szerint a gyermekek 90%-ának iskolakészültsége megfelelő volt. Azokat sorolták a csoportokba, akiknek teljesítménye egyenletes volt, tehát mind az öt mért területen átlagos teljesítményt mutattak (*egyenletes átlagos*), illetve akik 1-3 területen gyengébben teljesítettek (*egyenletesen alacsony*). Egyenletesen gyenge teljesítményt mutatott a minta 4,1%-a (*egyenletesen gyenge*), akik legalább két területen az extrém alacsony kategóriába estek. Emellett az *erősen hullámzó* teljesítmény esetén (legalább egy extrém alacsony és egy átlagos és jobb övezetbe eső eredmény, a gyermekek 5,9%-a) javasolták a teszt szerkesztői a gyermek további komplex gyógypedagógiai-pszichológiai vizsgálatát. (Torda és Szerencsés, 2015. 53. o.)

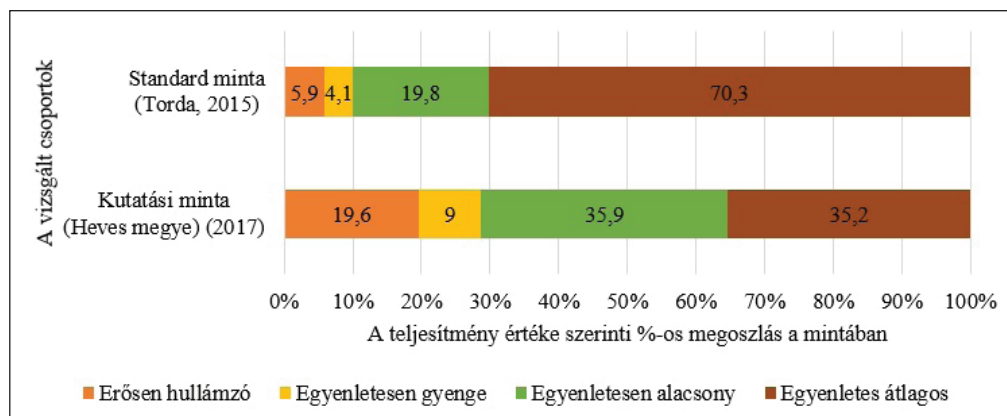
A Heves megyében végzett kutatásban feltételezhető volt azon gyermekek felülreprezentáltsága a mintában, akik az iskolaérettség kritériumainak nem vagy csak részben felelnek meg, tehát az alacsonyabb teljesítményeket mutatják. A vizsgálatkérés fő indokai között szerepel ugyanis az, ha a gyermek dokumentációja alapján nem ítéltető meg fejlettsége az óvoda számára. Az 1. ábrán a standard kialakításához vett minta és a saját kutatásom mintájának azonos szempontok mentén történő összehasonlítása látható. Az összehasonlítás során a Heves megyében kapott eredményeket a standardizálás során alkotott csoportok szerint osztályoztam. A 291 gyermek eredménye közül 264

4 A pedagógiai szakszolgálatokban alkalmazott vizsgálóeljárások egy része nem standardizált, gyakran önálló fejlesztésű, esetleg módosított eszköz (M. Tamás, 2006, Torda és Szerencsés, 2015, Erdei, 2015), ezért nem volt egyértelműen eldönthető, hogy az alkalmazott vizsgálóeszköz felvétele, a pontszámok ugyanazokat az értékeket tükrözték-e.

5 Azokban az esetekben, amikor a járási tagintézmény további vizsgálatot lát szükségesnek, továbbítja a vizsgálati dokumentációt és kérést a megyei szakértői bizottság felé. Ezeknél az eseteknél az ügymenet még nem ért véget a vizsgálat időpontjában.

volt besorolható, mivel 16 esetben nem volt meg minden részpontszám, illetve 11 esetben olyan képességprofil rajzolódott ki, amely a standardhoz vett mintában nem jelent meg⁶.

Összevetve a két mintát a Heves megyében a vártaknak megfelelően alacsonyabb volt azok aránya, akiknek iskolakészültsége megfelelő (az összes gyermek 71%-a). A vizsgált gyermekek 29%-a egyenletesen gyenge vagy erősen hullámzó teljesítményt mutatott (a teljes minta 19,6%-ában). Az ilyen teljesítménymintázatoknál különösen indokolt lehet a mérőeszköz javaslata szerint az óvodai nevelés meghosszabbítása, esetleg további vizsgálatok elvégzése, mivel a képességek fejlettsége nem teszi lehetővé az eredményes iskolai tanulást.

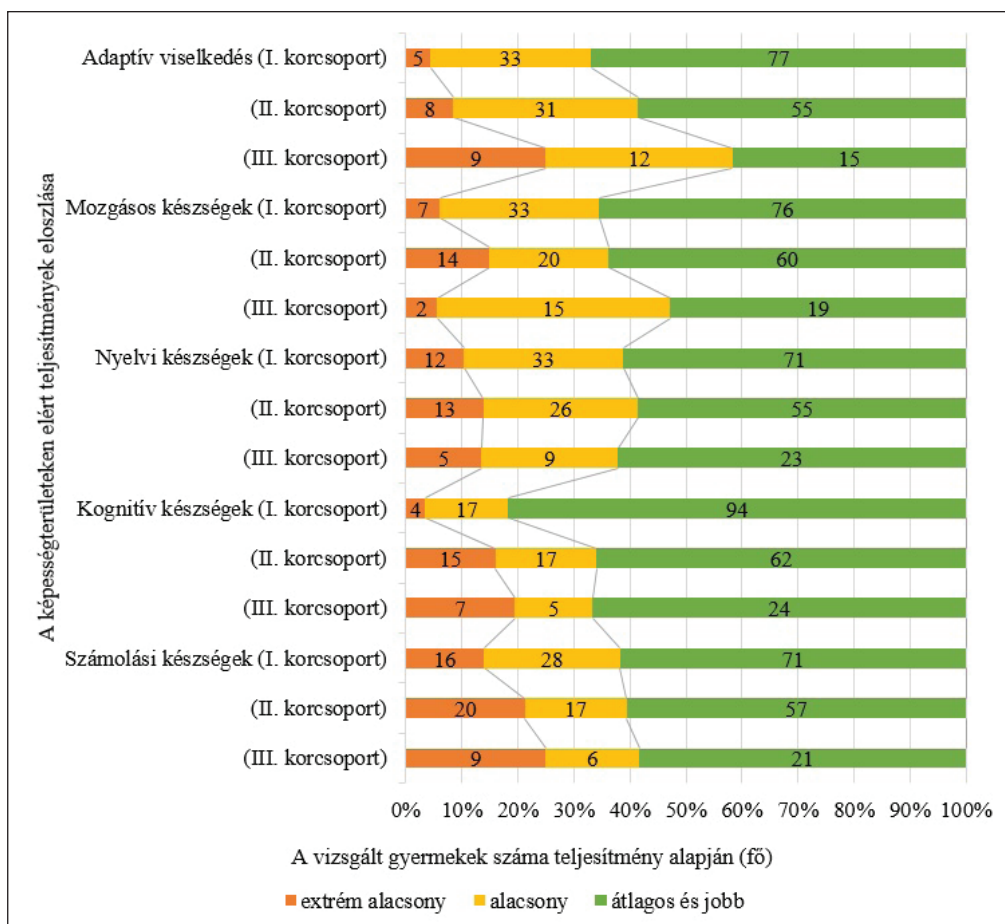


1. ábra: A „Vizsgálóeljárás az iskolába lépéshez szükséges fejlettség felméréséhez” (Torda és Szerencsés, 2015) kifejlesztése során vett minta és a Heves megyei kutatási minta eredményeinek összehasonlító ábrája (saját ábra)

Az iskolaérettségi vizsgálaton részt vett gyermekek képességprofilja

A gyermekek által elért teljesítmények a következő, összesítő ábrán, korosztályonként kerülnek feltüntetésre a teljesítményük minősítése szerint, tehát a vizsgálóeljárás pontszámítása alapján. Az ábra segítségével arról kaphatunk képet, hogy a korosztályokban mely területeken elért teljesítmények voltak erősebbek, illetve gyengébbek.

⁶ Három esetben egy extrém alacsony teljesítmény mellett volt egyenletesen alacsony övezetben a gyermekek eredménye, 8 esetben pedig az alacsony teljesítmények mellett egy átlagos is előfordult.



2. ábra: A „Vizsgálóeljárás az iskolába lépéshez szükséges fejlettség felméréséhez” (Torda és Szerencsés, 2015) eszközzel végzett iskolaérettségi vizsgálaton mért eredmények képességterületenként, korcsoportonként összesítve (saját ábra)

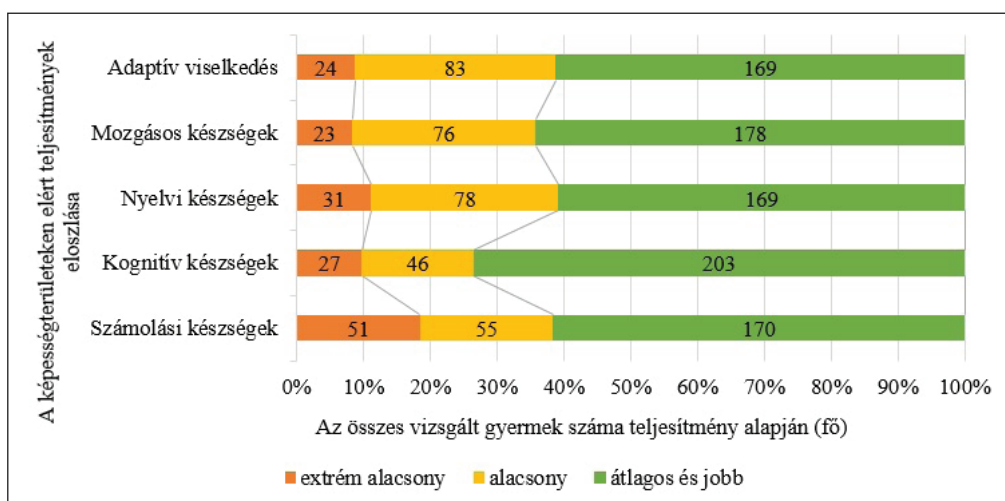
Az I. korcsoport – vagyis az 5;6–6;0 hónapos gyermekek – a kognitív képességek területén mutatta a legjobb teljesítményt, ott a gyermekek 81%-a ért el átlagos eredményt. Valamennyi területen 40% alatt maradt a gyermekek körében az átlagnál alacsonyabb teljesítmény. A nyelvi készségek és a számolás területén voltak legtöbbször azok, akik teljesítménye nagy hiányosságokat mutatott, extrém alacsony teljesítményt hoztak. Az extrém alacsony teljesítmény a korosztályban 3-10% között jelent meg a különféle képességterületeken.

A II. korcsoportban (6;1–6;6 hónapos gyermekek) is 40% körül volt minden területen azok aránya, akik átlag alatt teljesítettek, az extrém alacsony eredmények azonban az I. korcsoportéhoz képest nagyobb arányban jelentek meg (4-21% között).

A III. korcsoportban (6;7–7;0 hónapos gyermekek) volt a legnagyobb a tel-

jesítmények ingadozása. A gyermekek közel 60%-a nem tudott a korosztályi átlagnak megfelelni az adaptív viselkedés területén, valamint a mozgásos készségek is a gyermekek 47%-ánál alacsony vagy extrém alacsony szinten álltak. Körükben a legfiatalabb korosztályhoz hasonlóan a kognitív készségek mutatkoztak a leginkább sikeresnek.

Az öt képességterületen a három korosztályra lebontott eredmények összeállításából látható, hogy valamennyi képességterület esetében nagyobb volt az átlagos és jobb teljesítményt elért gyermekek aránya, mint azoké, akik az átlag alatt teljesítettek. Ez alól kivételt képeznek az adaptív viselkedés területén a III. korcsoportba tartozó gyermekek, akiknek több mint fele ért el átlag alatti teljesítményt (58%).



3.ábra: A „Vizsgálóeljárás az iskolába lépéshez szükséges fejlettség felméréséhez” (Torda és Szerencsés, 2015) eszközzel végzett iskolaérettségi vizsgálaton mért eredmények összefoglalása a teljes mintában (saját ábra)

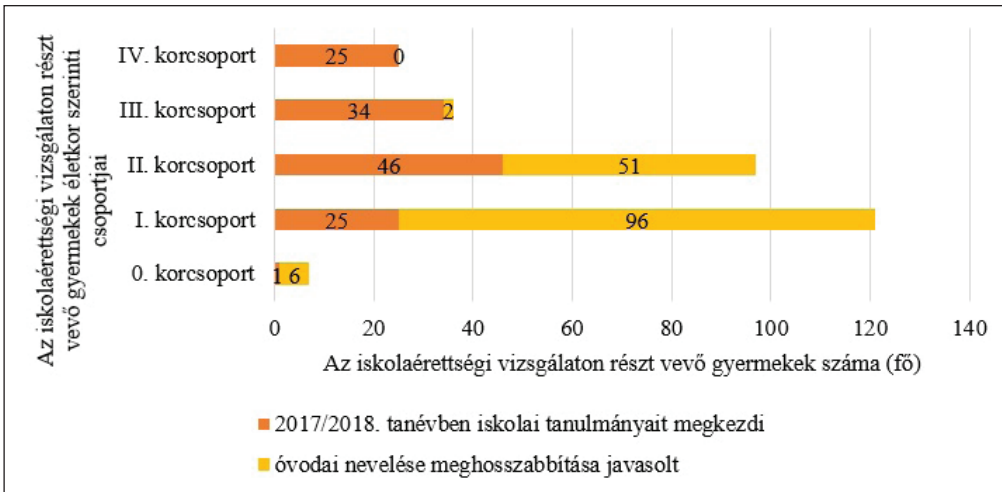
A korosztályi bontás nélküli összesítés alapján (3. ábra) a teljes mintában a legjobb eredményeket a gyermekek a kognitív képességterületen érték el, míg a számolás és a nyelvi készségek voltak azok, ahol a legnagyobb arányban jelent meg a gyermekek között extrém alacsony teljesítmény. Összességében elmondható, hogy az iskolaérettségi vizsgálaton elért eredményeik alapján a vizsgált gyermekeknek átlagosan a 40%-a nem tudta teljesíteni a korosztálytól elvárható szintet a legtöbb területen.

A gyermekek által elért eredmények közötti összefüggések

Az iskolaérettségi vizsgálaton részt vevő gyermekek körében összefüggéseket kerestem a különféle részképességek területei között. A gyermek készségei öt területen kerültek felmérésre. A területek közötti összefüggések feltárásához korosztályokra lebontva végeztem korrelációs számítást az egyes részesztek összesített pontszámai alapján. Érzékelhető pozitív összefüggés volt az I. és a II. korcsoport valamennyi képességterületen elért teljesítménye között (a korrelációs együttható 0,5 és 0,75 közötti értékeket mutatott), amely a szignifikanciavizsgálat alapján 99,9%-os valószínűséggel nem a véletlennek köszönhető ($p < 0,001$). A III. korcsoportban az összefüggések nem voltak ilyen mértékben kimutathatóak. Pozitív szoros összefüggés volt a kognitív és a nyelvi készségek ($r = 0,757$), illetve érzékelhető pozitív összefüggés a kognitív és az adaptív készségek ($r = 0,737$) között, 99,9%-os valószínűséggel.

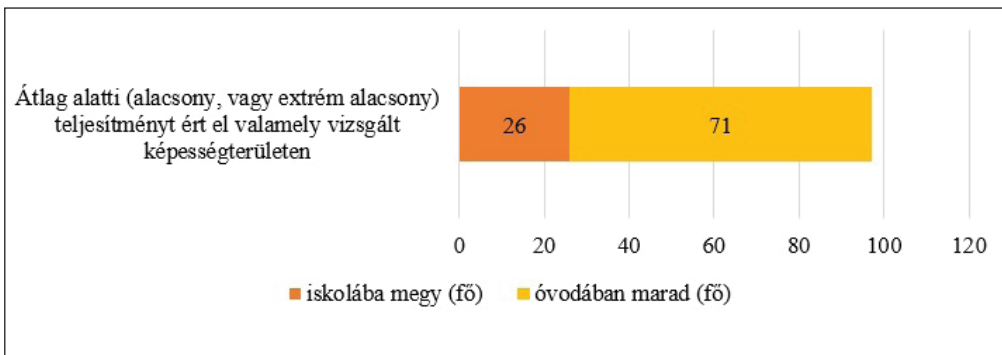
Az iskolakezdők aránya a mintában

A pedagógiai szakszolgálat által végzett vizsgálatok alapján a gyermekek esetében javaslat született arról, hogy megkezdhetik-e a következő tanévben tanulmányaikat. A 4. ábrán összegeztem a kapott eredményeket korosztályok szerint. A legfiatalabb korosztály (0. és I.), tehát az 5,5-6 éves korú gyermekek esetében nagyobb arányban született döntés a gyermekek óvodai nevelésének meghosszabbításáról. Ennek fordítottja is igaznak bizonyult, a 6 év 7 hónapos kor feletti gyermekek nagyobb arányban kaptak javaslatot tanulmányaik megkezdésére, a III. és IV. korcsoportnál néhány kivételtől eltekintve valamennyi gyermek. Összességében tehát a pedagógiai szakszolgálat által vizsgált gyermekek 45,8%-a esetében született olyan döntés, hogy a következő tanévben megkezdhetik az iskolai tanulmányaikat. Ez az arány az M. Tamás Márta által végzett vizsgálatokban körülbelül 70% volt (2006. 111. o.). Az összehasonlítás során érdekes a különbség, mivel az idézett kutatás is hasonló körülmények között zajlott, vagyis a gyermekek az óvodák által már egy szűrően keresztülmentek, ennek során a gyermekek egy részénél már maguk eldöntötték, hogy az óvodai nevelésben maradnak.



4. ábra: Az iskolaérettségi vizsgálaton részt vevő gyermekek iskolakezdésére vonatkozó döntés, korcsoportonként (saját ábra)

A kutatás egyik kérdése volt, hogy vajon azok, akik átlag alatti teljesítményt érnek el, milyen arányban maradnak óvodában, vagy kezdenek meg az iskolát. Azt feltételeztem, hogy nagyobb arányban lesznek az óvodában maradók között az átlag alatti teljesítményt elért gyermekek, mint az iskolakezdők között. Az 5. ábrán látható, hogy 97 gyermek ért el átlag alatti eredményt legalább egy képességterületen, ami a teljes vizsgált minta 35%-a. Közülük jóval nagyobb arányban voltak azok, aki számára óvodai nevelésük meghosszabbítását javasolták (a vizsgálóeljárás során alacsony és extrém alacsony teljesítményt elért gyermekek 73%-a).



5. ábra: A gyermekek teljesítményének megoszlása a mintában az iskolakezdésről szóló javaslat szerint (saját ábra)

Következtetések

A tanulmányban bemutatott kutatásban a 2017-ben a Heves megyei pedagógiai szakszolgálat által végzett iskolaérettségi vizsgálaton részt vevő gyermekek teljesítményét elemeztem.

A kutatás első hipotézise részben igazolható. Úgy gondoltuk, hogy **„a vizsgálatban részt vevő gyermekek teljesítménye az iskolaérettségi vizsgálaton az átlagos szint alatt marad”**. Ez az állítás azonban nem igazolódott, mivel azok 33%-a legalább egy képességterületen átlag alatti teljesítményt ért el, akik számára iskolaérettségi vizsgálatot kértek, illetve körülbelül 40%-uk valamennyi képességterületen átlag alatt teljesített a Torda–Szerencsés-féle (2015) vizsgálóeljárás.

Úgy gondoltuk, hogy **„azok a gyerekek, akik megkezdhetik az iskolát az iskolaérettségi vizsgálat döntése alapján, jobb eredményeket mutatnak képességeik mérése során, mint akik számára az óvodai nevelésük meghosszabbítását javasolják”**. Eredményeink megerősítették a feltételezést, mivel a vizsgált gyermekek 54%-a kapott javaslatot az óvodai nevelése meghosszabbítására, 45%-uk (71 gyermek) valamely területen átlag alatti teljesítményt ért el, míg az iskolakezdésre javaslatot kapott gyermekek 19,8%-a (131 fő közül 26) ért csak el átlag alatti teljesítményt legalább egy képességterületen. Az arányok tehát arra utalnak, hogy a vizsgált képességek fejlettségi állapota az iskolakezdésről szóló döntést lényegesen meghatározza.

A vizsgált mintában szereplő gyermekek képességprofiljában nagyobb arányú volt a standardhoz képest az alacsonyabb teljesítményt elért gyermekek száma. Ebből arra következtethetünk, hogy annak ellenére, hogy az óvodák maguk is szűrik a vizsgálatkéréskor a gyermekeket, az iskolaérettségi vizsgálatra többségében olyan gyermekek kerülnek, akik képességei az átlagostól alacsonyabbak. A képességterületeken elért pontszámok alapján végzett összefüggésvizsgálat minimális szoros, pozitív összefüggést mutatott, az érzékelhető, pozitív összefüggés elsősorban az 5;6-6;6 hónapos gyermekek körében volt megfigyelhető, így hipotézisünk, vagyis hogy **„a különféle képességterületeken mutatott teljesítmények összefüggének egymással”** részben igazolt.

Az összes gyermek 45,8%-a kapott javaslatot tanulmányai megkezdésére, amely döntés igazodott életkorukhoz: a legfiatalabbaknak nagyobb arányban javasolták az óvodai nevelésük meghosszabbítását (az I. korosztály 79%-ában), míg a II. korosztály 52%-ánál, a III. korcsoportban pedig már csak 5%-uknál volt így. Feltételezésünk, hogy **„az iskolaérettségi vizsgálaton részt vett gyermekek harmada esetében az óvodai nevelésük meghosszabbítására kapnak javaslatot”**, a vizsgált mintára nem igazolódott, ugyanis itt a gyermekek több mint fele (54,2%-a) esetében született az a döntés, hogy a következő tanévben nem kezdik meg iskolai tanulmányaikat. Ez az eredmény tehát a bemutatott szakirodalmi példánál nagyobb arányt mutat.

Összegzés

A tanulmányban az iskolai eredményességhez öt fontos képességterületről kaptunk képet a 2016/2017-es tanévben iskolakezdés előtt álló óvodás gyermekek köréről, akik esetében kérdésként merült fel az iskolakezdés időpontja. A kapott eredmények az életkori és képességterületi bontásban mutatják be a Heves megyei iskolaérettségi vizsgálaton részt vevő gyermekek képességprofilját. Mivel a kutatásban alkalmazott vizsgálóeljárás standardja elérhető, a mintát alkotó csoport teljesítménye viszonyítható volt a magyar populációhoz.

A kutatásban alkalmazott vizsgálóeljárás adatai könnyen rögzíthetők és elemezhetőek voltak, illetve mivel évente nagy számban kerül sor iskolaérettségi vizsgálatokra, a minta nagysága miatt összefüggések feltárására is alkalmasak lehetnek az iskolakezdéshez szükséges képességek rendszeréről, azok fejlődésének eltéréseiről a gyermekek körében. Természetesen szükséges azonban olyan korlátozó tényezőkkel is számolnunk, mint hogy a vizsgálóeljárás vitathatatlanul időigényes, amit tovább lassít a kutatások céljaihoz történő adatrögzítés, különösen akkor, ha számos változó gyűjtésére is sor kerül, nem beszélve a kutatási etikai elvek maradéktalan érvényesítéséről. Ahhoz tehát, hogy további kutatási felhasználása lehetővé váljon akár az e kutatásban alkalmazott eljárás eredményeinek, szükséges egy megfelelő adatgyűjtési módszer és rutin kimunkálása is.

A gyermekek adatainak a statisztikai kiértékelés céljából történő együttes kezelése bizonyos tendenciák megfogalmazására alkalmas volt, ugyanakkor a gyermekek képességprofiljának egyénekre vonatkozó ismerete közvetlenebbül segítheti a pedagógiai folyamatokat. Mivel a pedagógiai tevékenység rendszerességéből fakadóan is nagy hatásfokkal befolyásolja a gyermekek fejlődését, az egyéni sajátosságok figyelembevétele az óvodai mindennapokban támogató tényezőként jelenik meg. Ezért is jelenik meg újra és újra az óvoda-iskola átmenet megkönnyítéséhez, ebből fakadóan is az érettség eléréséhez a *differenciált megsegítés* és az *egyéni bánásmód* (Bakonyi, 2020), amelyhez a gyermekek egyéni ismerete nélkülözhetetlen. Az intézményenkénti, a településtípusokra vonatkozó, átfogó elemzések rámutathatnak ugyanakkor arra, ha ezek hatása a gyermekek teljesítményét befolyásolja. Úgy gondoljuk ezért, hogy amennyiben az intézmények a gyermekek profiljait évről évre figyelemmel kísérik olyan változók beépítésével, mint az intézmény, amelyből érkeznek, a településtípus, az intézmény jellege, egyúttal információt kapnának erősségeikről és gyengeségeikről is. A rendszeres visszajelzés ezáltal az intézményi pedagógiai kultúra fejlődését szolgálhatja.

Irodalom

- Apró Melinda (2013): A hazai iskolaérettségi vizsgálatok gyakorlata napjainkban. *Iskolakultúra* **23**. 1. sz. 52–71.
- Bakonyi Anna (2020): Iskolaérettség, iskolakészültség – az átmenet biztosítása. Ki dönt és hogyan? Óvodai nevelés. 73. 2. sz. 4–5.
- Bodosi Tamásné (1989): Gondolatok az iskolaérettség pedagógiai-pszichológiai vizsgálatának értékeléséről és eredményeiről. *Módszertani közlemények* **29**. 4. sz. 200–204. Letöltés: 2020. 07. 02. http://acta.bibl.u-szeged.hu/27586/1/modszertani_029_004_200-204.pdf
- Erdei Róbert (2009): Tapasztalataink az iskolaérettségi vizsgálatról. *Együtt a gyermekvédelemben: Tájékoztatottság, együttműködés, biztonság* **3**. 4-5. sz.
- Erdei Róbert (2015): *Reziliencia és iskolakezdés*. Doktori (PhD) disszertáció. Letöltés: 2020. 07. 02. https://ppk.elte.hu/file/erdei_robert_dissz.pdf
- Erdei Róbert (2019): Az iskolakezdés és iskolaalkalmasság néhány kérdése. *Bibliotheca Comeniana XXI*. 16, 159–174.
- Fazekasné Fenyvesi Margit, Józsa Krisztián, Nagy József, Vidákovich Tibor (2002): *Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer (DIFER)*. OKÉV, KÁOKSZI Szimulációs kísérleti anyaga, Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fehérné Mészáros Ágnes (2003): Iskolaérettség – iskolaéretlenség. A gyermekotthonokban élő gyerekek iskolaérettségi vizsgálatának tapasztalatai az 1997-2001 közötti időszakban. *Kapocs*, **2**. 1. sz. Letöltés: 2020. 07. 02. http://www.ncsszi.hu/download.php?file_id=1311
- HanákZsuzsanna(2015):Állandóságés változás az iskolaérettség megítélésében. *Képzés és gyakorlat*, **13**. 1-2. sz. 221–230.
- Lakatos Katalin (2003): Az iskolaéretlenség szűrése az állapot- és mozgásvizsgáló teszttel. Az iskolaéretlenség korai tünetei és az iskolaérettségi vizsgálat. *Új Pedagógiai Szemle*, **2003**. 3. 137–149.
- Mérei Ferenc, Binét Ágnes (1978): *Gyermeklélektan*. Budapest, Gondolat.
- M. Tamás Márta (2006): Iskolaérettség a gyakorlatban. In. M. Tamás Márta (szerk.): *Integráció és inklúzió. Fejlesztő módszerek a közoktatásban*. Trefort Kiadó, Budapest. 103–112.
- Nagy József (1986): *PREFER: Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4–7 éves gyermekek számára*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Némethné Tóth Orsolya (2002): Tanulási képességek összehasonlító vizsgálata óvodás- és kisiskoláskorú gyermekeknél az iskolaérettség függvényében. *Kalokagathia*, **40**. 1-2. sz. 145–150.

- Némethné Tóth Orsolya (2007): Tanulási képességek összehasonlító vizsgálata óvodáskorú gyermekeknél az iskolaérettség függvényében. *Folia anthropologica*, **5**. 5. sz. 115–121.
- Porkolábné Balogh Katalin (2009): *A korai prevenció fejlesztés*. In: M. Tamás Márta (szerk.): *Fejlesztőpedagógia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 11–31.
- Szvatkó Anna (2003): *Hátrányos helyzetű gyerekek fejlesztése érdekében végzett munka egy fővárosi nevelési tanácsadóban. (Részlet kutatási beszámolóból)*. Letöltés: 2020. 07. 05. http://nk7.hu/nk7_files/File/viinevelesugyikongresszuszarokotet.pdf
- Szvatkó Anna, Arató Domonkos, Kiss Tibor Cece (2006): A hátrányos helyzetű gyerekek szűrése és fejlesztése érdekében végzett munka hatékonyságának vizsgálata a Ferencvárosi Nevelési Tanácsadóban, Kézirat.
- Torda Ágnes (2015): *Bevezető*. In: Torda Ágnes, Szerencsés Hajnalka (2015, szerk.): *Vizsgálóeljárás az iskolába lépéshez szükséges fejlettség felméréséhez*. Kézikönyv a felméréshez. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 5.
- Torda Ágnes, Szerencsés Hajnalka (2015, szerk.): *Vizsgálóeljárás az iskolába lépéshez szükséges fejlettség felméréséhez*. Kézikönyv a felméréshez. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Zsoldos Márta, Sarkady Kamilla (2001): *Szűrőeljárás az óvodás korban a tanulási zavar lehetőségének vizsgálatára: MSSST*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.

HOLLÓSVÖLGYI MÁTÉ

SZOCIALIZÁCIÓ ÉS DEVIANCIA AZ ERŐSZAKOS BŰNCSELEKMÉNYT ELKÖVETETTEK ISKOLAI ÉLETÚTJÁNAK VIZSGÁLATA EGY VIDÉKI FEGYHÁZ ÉS BÖRTÖNBEN

Bevezetés

Az erőszakos bűncselekmények száma 2019-ben hazánkban javuló tendenciát mutat, számuk a 2019-es 3. negyedévi adatokat tekintve 5 éves tendenciát vizsgálva csökken (a Bűnügyi Statisztikai Rendszer adatai alapján). Ám a börtönök a mai napig teljes kihasználtsággal működnek, sőt 2008-ban két új magánbörtönt is átadtak, Tiszalökön és Szombathelyen, hogy a többi magyarországi börtön túlszűfoltóságát enyhíteni tudják. Sokáig nem volt egyetlen szakirodalom sem, ami a börtönök sajátos világáról szólt, és a börtönök is zárva voltak a civil emberek előtt, ez ma sem oldódott fel teljesen. Hiszen egy olyan speciális intézményről beszélhetünk, amelynek megvan a maga szervezeti kultúrája, amit egy oda érkező „kinti” ember nem nagyon ért meg. A kutatásom célja, hogy a deviáns viselkedésformák családi, iskolai és szocializációs hátterét feltárjam. Választ keresek arra, hogy vajon az iskolai végzettség és az elkövetett bűncselekmények összefüggésben állnak-e. Meghatározó-e egy egyén életében egy iskolai kudarc?

Történeti áttekintés

A társadalmi együttélésben fontos, illetve a társadalmi együttélés alapfeltétele, hogy a társadalom tagjai betartsák a társadalmi normákat. A társadalmi normák írják elő az egyének számára, hogy egy-egy helyzetben hogyan viselkedjenek. Ha ezek a normák nem léteznének, akkor lehetetlenné válna a társadalmi együttélés. A normakövető magatartást nevezi a szakirodalom konform magatartásnak, míg azokat a magatartásokat, illetve embereket, amelyek, illetve akik ezeket a magatartásokat megszegik, deviánsnak. (Andorka, 1974) Tehát deviánsnak nevezzük az olyan viselkedéseket, amelyek eltérnek az adott társadalmi normáktól. Ez így leírva nagyon egyszerűnek tűnik, azonban a vizsgált tárgykör ennél sokkal bonyolultabb. A modern társadalmakban léteznek jogi normák, melyet az állam mint jogalkotó szerv hoz létre, ezek megszegése megtorlással jár, a kutatás témájához szorosan kötődve például jogerős börtönbüntetéssel. Honnan is ered a deviancia? Mikortól létezik ez a fogalom? Már az ókor nagy

filozófusai is látták, hogy a normák a társadalmi rend biztosításának eszközei. A filozófusok és a társadalom tagjai is negatívnak tekintették azt a személyt, aki ezeket a normákat megszegi. Az ipari társadalmak létrejöttével egyre jobban foglalkoztatta a tudósokat a norma és a normaszegés viszonyrendszere. A normaszegés és az ezt követő társadalmi megtorlás vezetett többek között a szociológia kialakulásához is. A múlt században pszichológiai kutatások kimondták azt, hogy a normaszegő emberekben van egy közös tulajdonság, amely megkülönbözteti őket a társadalom normatisztelő tagjaitól. Ezt az álláspontot képviselte Lombroso a bűnözési elméletében. *„A bűnöző ember biológiailag különbözik a nem-bűnözőtől, ebből ered pszichológiai különbsége, mert a bűnözőnek az antropológiai konstitúciója degenerált, a normálistól eltérő, és ez az eltérő jelleg öröklődik.”* (Andorka, 1974. 16. o.) Durkheim szerint a társadalmi integráció meggyengülésével úgynevezett anómia jön létre, és ennek következtében az emberek elveszítik biztonságérzetüket, és könnyen kerülnek olyan helyzetbe, melynek során életük folytatását értelmetlennek látják. Durkheim kutatásait más kutatások nem erősítették meg, de mégis nagy előrelépésnek tekinthetjük a téziseit. (Durkheim, 1982) A Chicagói Egyetem Szociológia Tanszéke Park és Burgess vezetésével összehasonlította a városrészekben előforduló normaszegő viselkedéseket, majd térképet készítettek a városban előforduló normaszegési arányról. Arra a következtetésre jutottak, hogy a városban van egy jellegzetes terület, amelyben kiugróan magas a bűnözők és az alkoholisták száma. Ez a szórakozóhelyek mellett elhelyezkedő olcsó motelek területe, melyben a viszonylag szegények és az emberi kapcsolatokból kiszakadt emberek élnek. Ez az elmélet megalapozza azt, hogy gyakoribb az olyan emberek körében a deviancia, akiknek alacsony a társadalmi státuszuk, illetve szegény környezetben és rossz anyagi körülmények között élnek. (Borbíró-Gönczöl et al. 2016) Robert Merton továbbfejlesztette Durkheim anómiaelméletét. Elméletének lényege, hogy a deviáns viselkedéseket az eltérő társadalmi és kulturális különbségek okozzák. A társadalom kijelöli az egyének számára az elérendő célokat, melyre az egyének tevékenysége irányul. Merton szerint akkor lesz egy egyén deviáns, amikor ezeket a kijelölt célokat nem képes a megengedett eszközökkel elérni. (Giddens, 2008) A későbbi személyiségfejlődéshez hozzájárulnak a társas kapcsolatok. Végül meg kell említenem a deviancia történeténél H. S. Becker nevét, aki azt állította, hogy nem attól válik valaki deviánssá, hogy bizonyos tetteket követ el, hanem attól, hogy a társadalom tagjai rásütik a *„deviáns bélyegzőt”*. Ez az úgynevezett minősítési vagy labelling elmélet. (Giddens, 2008) Napjainkban a kriminológia mint önálló tudományág foglalkozik a bűnös emberekkel és a bűnözői magatartás kutatásával. *„A kriminológiai a legáltalánosabb felfogás szerint elsősorban a bűncselekmények halmazával, mint tömegjelenségekkel foglalkozik, de emellett szükségképpen vizsgálja az individuális bűnelkövetést, a konkrét bűncselekményeket, a tettet, az elkövető és az áldozat milyenségét és az elkövetés körülményeit, mint a bűnözés tömegjelenségének elemeit.”* (Vigh, 1998. 13. o.)

Ha bűnözésről beszélünk, és a bűnözés okait vizsgáljuk, nem szabad elfelejtenünk az iskola fontosságáról. Az iskolázottság és az iskolai végzettség a

bűnözés gyakoriságát befolyásolja. Nagyon fontos egy egyén életében az, hogy milyen élményeket szerzett az iskolában, hiszen ez nagyban befolyásolja majd azt, hogy mennyire lesz motivált a tanulás iránt, illetve a későbbiek során milyen attitűdökkel fordul a társadalom felé. Az egész világra jellemző, hogy az iskolai végzettség és a bűnelkövetés szoros kapcsolatban van egymással. Beszélhetünk fehérgalléros bűnözésről, mely a magasan kvalifikált személyek esetében van jelen, illetve erre a társadalmi rétegre jellemző, de a bűnözés jóval magasabb az aluliskolázottak körében. Tanulmányomban aluliskolázottnak tekintem azt, aki az alapfokú képzést nem fejezte be, vagy szakmai végzettséggel nem rendelkezik.

MEGNEVEZÉS	FŐ	%
Analfabéta	11	1,58
8 általános iskolai végzettség alatt	193	27,77
8 általános iskolai végzettség	268	38,57
10 osztályt végzett	16	2,3
Érettségi	31	4,47
Szakmunkás	144	20,71
Technikum	4	0,57
Egyetem, főiskola	2	0,28
Nem ismert	26	3,75
ÖSSZESEN	695	100,00

1. táblázat

Pártfogoltak iskolai végzettsége 2018-ban Borsod-Abaúj-Zemplén megyében
 Forrás: Pártfogó Felügyelői Rendszer – A Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei
 Kormányhivatal Pártfogó Felügyelői Osztályának OSAP statisztikája.

„Egy Hollandiában végzett longitudinális vizsgálat érdekes összefüggésekre mutatott rá – idézi: Weerman-Bijleveled, 2014 –: A kutatás elején 19.391 főt vizsgáltak meg 400 iskolából egészen 2010/11-es évig. Egy-egy egyedi kódot kaptak a kutatásban résztvevők, melynek segítségével követni tudták iskolai pályafutásukat (pl. ismételték-e osztályt, abbahagyták-e az iskolát stb.). Ezt az adatbázist összekapcsolták 1996 és 2010 között a kriminálstatisztikai adatbázissal és arra a következtetésre jutottak, hogy az iskolaelhagyók, iskolai kudarcral rendelkezők nagyobb arányban követtek el bűncselekményt, mint azok, akiknek hagyományos iskolai »útvonaluk« volt. E kutatás szerint a tulajdon elleni bűncselekmények 56%-a, a testi erőszakot elkövetők 32%-a, droggal való visszaélők 11%-a korai iskolaelhagyók közé számítottak. Mindezek alapján kimondhatjuk, hogy a képzettség szintje és a bűnelkövetés között magas a korreláció, erőteljesen hatnak egymásra az alábbi tényezők: alacsony iskolai teljesítmény – korai iskolaelhagyás – kriminalizálódás.” (Bodonyi, 24. o.)

Ha iskolaelhagyásról és lemorzsolódásról beszélünk, nagyon fontos kiemelni a család szerepét ebben a folyamatban. (Vö. Oszlanczi és Simándi,

2013) A szülő visszajelzése és nevelése alapján fogja a fiatal érdekesnek találni a tanulást. Fontos, hogy a fiatal az iskolában kapott értékeket mennyiben tudja összeegyeztetni a családban tapasztalt normákkal. Ha nagy a szakadék a kettő között, akkor ez könnyen vezethet iskolakerüléshez. Az oktatás akarva-akaratlanul a társadalmi egyenlőtlenségeket erősíti fel. A fiatalok kriminalizálódásához hozzájárul a tanulók közötti esélyegyenlőségek csökkenése, valamint az is, hogy a mai napig nincs a közoktatásban kidolgozva olyan stratégiarendszer, amely a hátránykezelés csökkentését hatékonyan célozza meg. (Hegedűs, 2014)

A kutatás bemutatása

Kutatásom helyszíne a Sátoraljaújhelyi Fegyház és Börtön volt, ahol 2018 szeptemberében készítettem el a mélyinterjúkat. A kutatás során strukturált interjú keretében beszélgettem minden fogvatartottal. A kutatásba bevont huszonöt elítélt kiválasztása teljesen véletlenszerűen zajlott. A kutatásba bevont személyek, egytől egyig erőszakos bűncselekmények miatt töltik jogerős ítéletüket. A megkérdezettek életkora változó volt, 25 évestől 65 évesig minden korosztály képviseltette magát. A kutatás különlegessége, hogy a régebben különleges biztonságu körletként számontartott, mai nevén „hosszú idejű speciális rezsim” nevet viselő körletbe is bebocsátást kaptam, ahol tényleges életfogytiglani büntetésüket töltő fogvatartottakat is bevontam a kutatásba. A kutatásomba bevont személyeket egy bv. intézet pszichológusának segítségével a beszélgetés előtt a körleten kerestem meg, és szóban kérdeztem meg, hogy hajlandóak-e nekem segíteni egy egyetemi kutatásban. Aki hajlandóságot mutatott, azzal négy szemközt a pszichológus irodájában beszélgettem. A strukturált interjú keretében minden fogvatartottnak ugyanazokat a kérdéseket tettem fel, a kérdéssor a családjukra, gyermekkorukra, iskolai éveikre, esetleges kudarcokra és a baráti körük összetételére fókuszált. (Megjegyzés: Mivel az egyes elektronikus eszközök bevitele a bv. intézet területére korlátozott, így a kapott válaszokat írásban rögzítettem. Az egyes interjúk elején mindig tájékoztattam még egyszer az elítélteket, hogy egy diplomamunkához szükséges kutatásban vesznek részt, aki igényelte, annak elmagyaráztam, hogy mi is az a diplomamunka. Egyes elítélteket meg kellett nyugtatni, hogy nem vagyok álruhába bújt újságíró. Az interjúk elején mindenkinél tapasztalható volt egy kis feszültség, illetve izgalom, de ez egy pár perc elteltével oldódott. Kissé megnehezítette a dolgomat, hogy az állandó jegyzetelés miatt nem mindig tudtam megtartani a szemkontaktust, és ez nehezítette a fogvatartottakkal való asszertív kommunikációt. Zavaró tényező volt még, hogy az iroda ajtaját biztonsági okokból nem zárhattam be, így a folyosón közlekedő többi elítélt néha betekintett, sőt valaki be is lépett az irodába elvonva a meghallgatott figyelmét, és megzavarva ezzel az interjút.) Egy-egy interjú ideje átlagosan 40-45 perc volt, így a kutatás majdnem egy hónapig tartott. Biztonsági okokból előre egyeztetett időpontokban nyertem bebocsátást a körletbe, néha 1 hét is eltelt egy-egy interjú felvétele

között. Egy adott napon 4-5 emberrel volt lehetőségem beszélgetni.

Személyes tapasztalatok alapján a pártfogoltjaim köréből kikerült korai iskolaelhagyók és lemorzsolódottak körében nincs meg otthon a tanuláshoz alkalmas légkör. Nincs íróasztal, nincs a fiataloknak saját szobája, az egy főre jutó hely nagyon kevés. Sokszor találkozom nagyon zsúfolt körülmények között élőkkal (egy szobában 4-5 vagy több gyermek). A szülők gyakran dohányoznak az ingatlanban, és a gyermek ezt a példát fogja követni. Kvázi nagy lesz az iskola által közvetített és a családi norma közötti szakadék. Szintén sajátos példa, hogy egy-egy fiatal többször is osztályt ismételt általános iskolában, folyamatosan kudarc éri, és ez a kudarc el fog vezetni ahhoz, hogy tanulmányaikat ezek az egyének idő előtt befejezzék, vagy az általános iskola elvégzése után nem tanulnak tovább. Képes-e az iskolai kudarc és az aluliskolázottság egy egyént a „deviáns karrier” felé sodorni?

Kutatásom másik fő célja volt, hogy feltérképezsem, melyek azok az állomások egy ember életében, amelyek döntően befolyásolják az egyént a konform társadalmi szabályok megszegésében. Kíváncsi voltam arra is, hogy az elméleti tézisek, amelyek több évtized, esetleg évszázad óta fennállnak, érvényesülnek-e a fogvatartotti populációból megkérdezettek között, illetve magyarázható-e ezekkel a hipotézisekkel a bűnözés, illetve a deviáns magatartás.

A kutatás hipotézisei

- Feltételezem, hogy a deviáns tettek elkövetői nagy számban kerülnek ki az alacsony státuszú aluliskolázott családokból.
- Feltételezem azt, hogy a deviáns tetteket elkövető személyek zömével sokgyermekes családból kerülnek ki.
- Feltételezem azt is, hogy a különböző deviáns tettek tipizálhatóak a szocializációs háttér függvényében.
- Feltételezem azt, hogy a deviáns tettek elkövetőinek a családjában és a kortárscsoportjában is jelen van a deviancia.
- Illetve feltételezem azt is, hogy az erőszakos bűncselekmények elkövetői a tett pillanatában alkoholos vagy kábítószeres befolyásoltság alatt álltak.

Az interjúkból kiderül, hogy melyek azok a tényezők, amelyek a deviáns viselkedés felé terelik az egyént. Kutatásom keresztmetszetet ad a deviáns személyek életútjáról, életükben felmerült problémákról és krízisekről.

A hipotézisek és a kapott eredmények összevetése

- Feltételezem, hogy a deviáns tettek elkövetői nagy számban kerülnek ki az alacsony státuszú aluliskolázott családokból.
- A feltételezés igazolódott, hiszen az elítéltek nagy száma élt sokgyerekes családban, illetve nyilatkozott arról, hogy szegényes, hanyattatott gyerekkora volt.
- Feltételezem azt, hogy a deviáns tetteket elkövető személyek zömével sokgyermekes családból kerülnek ki.
- A feltételezés igazolódott, hiszen a megkérdezett 25 elítéltből 13-an éltek olyan családban, amiben a gyermekek száma meghaladta a 3 főt.
- Feltételezem azt, hogy a deviáns tettek elkövetőinek a családjában és a kortárscsoportjában is jelen van a deviancia.
- A hipotézis igazolódott, hiszen a 25 megkérdezett közül 15 nyilatkozott úgy, hogy a családjában volt valaki büntetve.
- Feltételezem azt is, hogy a különböző deviáns tettek tipizálhatóak a szocializációs háttér függvényében.
- A hipotézis igazolódott, hiszen az elkövetők nagy száma került ki elszegényedett sorsú családból, illetve volt olyan baráti társasága, amely a deviáns karrier felé sodorta az egyént.
- Feltételezem azt, hogy az erőszakos bűncselekményt elkövetetteket korábban érte valamilyen iskolai kudarcélmény.
- A feltételezés igazolódott, hiszen 14 ember nyilatkozott úgy, hogy érték korábban iskolai kudarcok, amelyek befolyásolták életét.

Kutatásom azt igazolta, hogy a deviancia egyik legfőbb gyökere az alacsony iskolai végzettség, a fiatalkorban megélt sorozatos iskolai kudarcélmények és az alacsony társadalmi státusz. Összefüggés fedezhető fel az inadekvát szülői nevelés és a bűnelkövetések között is. Amit egy tanult, józan gondolkodású ember nem tenne meg, azt egy aluliskolázott, szegény, alacsony társadalmi státuszú családban felnövő ember megteszi. Az interjúk azt igazolták, hogy a kvalifikálatlan emberek nem mérik fel tettük következményeit, nem számolnak az esetleges retorziókkal.

Az alacsony iskolai végzettségű emberek problémamegoldó képessége jóval fejletlenebb, mint a magasabb iskolai végzettségűeké, melyek egy-egy váratlan problémahelyzetben erőszakos bűncselekmények elkövetéséhez vezethetnek. (Pl.: olaszliszkai gyilkosság, alsószuhai gyilkosság stb.) Az alacsony társadalmi státusszal rendelkező egyének nem számolnak azzal, hogy egy esetleges erőszakos bűncselekmény elkövetésével a másik embernek milyen fájdalmat okoznak. Látható az is, hogy az elítélt személyek jelentős hányada a magyar átlagnál jóval nagyobb létszámú családban nőtt fel. Ez azért fontos, mert a jövedelem többfelé oszlik, illetve az édesanya a gondoskodását többfelé kell hogy ossza, így előfordulhat az, hogy amikor a gyermeknek a legnagyobb szüksége lenne

a szülők gondoskodására, pont akkor nem jut idő a gyerekre, ami bizalmatlanságot okoz, sőt Erik Ericson szerint ez a tényező lelki betegségeket is kiválthat az egyénből. (csot.semmelweis.hu)

Az egyéni szocializáció szempontjából fontos mérföldkő volt a megkérdezettek körében a mikrokörnyezetük. A megkérdezettek többségének családjában és baráti körében is van büntetett előéletű ember. Mivel a szocializáció egy egész életen át zajlik, tudat alatt is átvehetik a bűnözői magatartást, hiszen abban élnek, nőnek fel, és ezt ítélik meg helyesnek. A mikrokörnyezet kihat az egyéni értékítéletekre. A legtöbb megkérdezettnek volt valamilyen lelki vesztesége, amit nehezen tudott feldolgozni. Jellemző, hogy még a súlyos, traumatikus esetekben sem fordulnak szakemberhez, pl. közeli hozzátartozó váratlan halála. A poszttraumás stressz képes kiváltani agressziót, ami akár az emberölésig is fajulhat.

Elgondolkodtató, hogy az elítélteknél megjelenik a pozitív jövőkép fogalma, illetve az a gondolat, hogy gondoskodni szeretnének a szeretteikről, illetve újra a régi életüket szeretnék élni. Pozitívként ítélem meg, hogy a fogvatartottak nagy része saját bűnét bevallotta, és tudatában van annak, hogy milyen súlyú dolgot követett el, és hasonló esetről, ha jelen lenne, akkor közbelépne, és megakadályozná azt, hogy a cselekmény megtörténjen. Az Emilé Durkheim által leírt hipotézissel a mai napig jól definiálható a deviancia. Durkheim a biztonságérzet meggyengülésében látta a deviancia egyik okát. Jelenleg az elszegényedett régiókban élő emberek, akiknek nincs megfelelő jövedelme, és biztonságérzetük csökken, folyamatosan követnek el olyan kisebb-nagyobb bűncselekményeket, melyek a napi megélhetésükhöz szükségesek. Ezek főként vagyonellenes cselekmények. A biztonságérzet meggyengülése vezethet természetesen erőszakos bűncselekményekhez is, például az egyik elítélt kapcsolata a feleségével megromlott, elváltak, majd hajléktalan lett, meggyengült a biztonságérzete, majd brutális kegyetlenséggel végzett a teljes családjával. A szakemberek úgy nyilatkoznak, hogy az elkeseredettség és az anyagi biztonságérzet meggyengülése vezeti az embereket ahhoz, hogy raboljanak, olykor amatőr módszerekkel is. Ma már szociológiai közhely, hogy a családnak milyen fontos szerepe van az egyén szocializációjában. A kutatásom azt igazolta, hogy az általam megkérdezett bűnelkövetők jelentős részének rendezetlenek a családi viszonyai.

Irodalom

- Andorka Rudolf et al. (1974): *A deviáns viselkedés szociológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Anthony Giddens (2008): *Szociológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Borbíró Andrea et al. (2016): *Kriminológia*. WOLTERS KLUWER KFT., Budapest.
- Bűnügyi Statisztikai Rendszer – bsr.gov.hu
- Émile Durkheim (1982): *Az öngyilkosság*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Hegedűs Judit – Fekete Márta (2014): *Korai iskolaelhagyás és a kriminalitás kapcsolata, kezelésének lehetőségei*. QALLL Projekt, Budapest.
- Hegedűs Judit (2014): Gyermekvédelem az iskolában. In: *Jó szülő- e az állam? Gyermek- és ifjúságvédelmi Tanulmányok* (4). Rubeus Egyesület, Budapest, 327–343.
- MárkusBernadett(2018):*Krízishelyzetek*<http://csot.semmelweis.hu/wp-content/uploads/2018/09/13.-M%C3%A1rkus-Bernadett-Kr%C3%ADzishelyzetek.pdf> elérés 2020. 07. 06.
- Oszlánczi, Tímea – Simándi, Szilvia (2013): Rechtlicher Hintergrund des lebenslangen Lernens. In: Viola, Tamasova (szerk.) *Quality in the Context of Adult Education and Lifelong Education*. Dubnica Technological Institute, Dubnica nad Váhom. 69–77.
- Vigh József (1998): *Kriminológiai alapismeretek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Weerman Frank – Bijleveld Katrien (2015): *Criminal Behaviour from School to the Workplace. Untangling the Complex Relations Between Employment, Education and Crime*. Routledge, New York, 40–49.

KUTATÁSOK A SOMOS LAJOS TDK MŰHELYBŐL

NÉMETH NIKOLETT

JÁTÉK AZ ALSÓ TAGOZATON

A mai felgyorsult világban az embereket rengeteg inger éri, ezért elég nehéz figyelmünket hosszú ideig fenntartani bizonyos dolgok iránt. A gyermekek érdeklődését megtartani pedagógusként szintén rengeteg munkát és kreativitást igényel. Az iskolában töltött idő meglehetősen sok, a tanulóknak tetemes mennyiségű óraszámban és széles spektrumban elhelyezkedő témákban kell helytállniuk. A sok inger miatt – ami főként a technikai sokszínűségből, a médiából és játékokból származik –, úgy gondolom, növeli a tanulási folyamatok hatékonyságát, ha ezeket az eszközöket az oktatásba is beemeljük, persze egy egészséges egyensúlyt fenntartva a hagyományos és modern módszerek között.

Tanítóként fontosnak tartom, hogy a tanulás a gyermekek számára érdekes és izgalmas legyen, illeszkedjen életkori sajátosságaikhoz is. Tudjuk, hogy a játékoknak igen jó a tanulástámogató képessége, s a játékra a gyermekeknek alapvetően szüksége is van. Rengeteg inger éri őket nap mint nap, és hatalmas mennyiségű tananyagot kell elsajátítaniuk az iskolában, amit játékok nélkül nem akkora motivációval és örömmel tanulnának meg, mint azokkal együtt. Érdekelt, hogy azon tanítók, akik a pályán vannak, hogyan értékelik a játékos tevékenységek szerepét az oktatásban.

A kutatásban először a megfelelő szakirodalmakat értelmeztem, majd történeti áttekintést végeztem, hogy lássam, hogyan alakult ki a mai szemlélet, milyen volt régen a nevelési és oktatási folyamat és az abban használt játékok szerepe. Ezután a szakirodalmakban szereplő népszerű játékcsoportosításokat vizsgáltam meg, melyek a gyakorlójátékok, szimbolikus játékok, konstruáló-, szabály- és komplex játékok. Miután megismerkedtem a csoportokkal, megnéztem, milyen játékgyűjtemények érhetők el a pedagógusok számára. Ezek közül kiválasztottam hatot, melyeket tantárgyakra bontva elemeztem: mely tantárgyakhoz milyen játékokat sorolhatunk az alsó tagozaton. Majd saját kutatásom eredményeit elemeztem.

A kutatásom célja az volt, hogy kiderüljön, milyen a játékok megítélése a tanítók szemszögéből. A kutatás fő kérdései arra irányultak, hogy az órát tekintve szerkezetileg hol, illetve tantárgyanként milyen gyakorisággal alkalmaznak játékokat a tanítók. Fontos kérdés még, hogy milyen motivációs tényezők és akadályok jelennek meg a játékok tekintetében, valamint hogy milyen funkciókkal használják a játékokat a megkérdezettek, és melyek a legjellemzőbb játékok.

A kutatást viszonylag nagy mintán szerettem volna végrehajtani, hogy minél megbízhatóbb eredményeket kapjak. Kvantitatív módszert választottam, melyhez kérdőívet készítettem online felületen, és közvetlen linkkel juttattam el a tanítóknak a közösségi médián keresztül. Kitétel volt a kitöltések szempont-

jából, hogy tanító legyen az, aki válaszol, így felkerestem különböző nagy létszámú szakmai csoportokat a népszerű közösségi oldalon, s ebben osztottam meg a kérdőív linkjét. A kérdőívet összesen 347 fő töltötte ki, ami úgy vélem, mindenképp alkalmas arra, hogy a válaszok alapján tendenciák, mintázatok rajzolódjanak ki. A beérkezett válaszok száma jóval több, mint amire előzetesen számítottam a körülményekhez képest, ugyanis 2020. március 13-tól a kormány távoktatást rendelt el a köznevelési és felsőoktatási intézményekben, ami jelentős terhet rótt mind a tanulókra, mind a pedagógusokra. A távoktatás digitális formában haladt tovább, s ebből az okból kifolyólag attól tartottam, hogy nem lesz sok kitöltőm. Online önkitöltős kérdőívet szerkesztettem, hogy minél nagyobb mintát tudjak bevonni az elemzésbe. A kérdőív elkészítéséhez a Survio nevű online felületet választottam, ahol többféle kérdéstípusból is tudtam választani, hogy a lehető legpontosabb eredményeket kapjam. A felület könnyen kezelhető és felhasználóbarát volt.

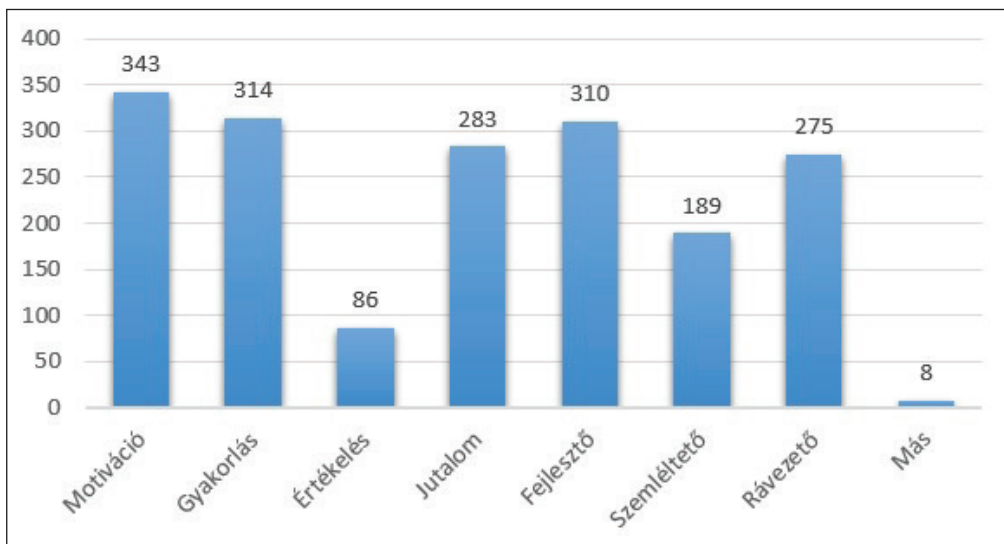
A kérdőívben 19 kérdés szerepel, melyből az 1–4. kérdés a demográfiai adatokra kérdez rá, az 5–7. kérdés a tanító tapasztalataira és körülményeire, a 8–11. kérdés a játékok megjelenésére a saját tanítási szokásaikban, mikor és mely órákon jellemzőek, a 12–14. kérdések a játékok hatásaira vonatkoznak. A 15–16. kérdés a játékok funkcióira s a pedagógusok játékhasználatának céljaira, valamint a 17–19. kérdés a felhasznált játékok csoportjaira és a folyamatban alkalmazott konkrét játékokra tér ki. A kérdőívben strukturáltan, széles körű kérdésköröket alkalmazva kívántam válaszokat kapni.

A kérdőívben a zárt végű válaszok vannak túlnyomó többségben, ezen belül is a feleletválasztós vagy több válasz megjelölését engedő kérdések, illetve az értékelési skálán jelölhető válaszok, valamint a sorrendfelállítás jelenik meg. A kérdőív utolsó két kérdése nyílt végű kérdés, melynek célja, hogy egy tág képet kapjak azon konkrét játékokról, melyeket a tanítók a gyakorlatuk során rendszeresen alkalmaznak. Valamint arra is rákérdeztem, hogy szerintük melyek azok a játékok, amelyeket a leginkább kedvelnek a tanulók.

A kutatáshoz a következő hipotéziseket állítottam fel:

1. A megkérdezett tanítók több mint a fele minden nap alkalmaz játékot.
2. Az óra menetében jellemzően az óra elején (ráhangolódás) használják a legtöbb játékot a pedagógusok, és a játék egyik fő funkciójának a motivációt tekintik.
3. A pályán lévő tanítók a testnevelés és matematika tantárgyak tanításakor használnak játékokat a tanórán legnagyobb arányban.
4. A gyakorlatban a tanítók az anyanyelvi, a matematikai és mozgásos játékokat alkalmazzák jellemzően.
5. A játékok alkalmazásában a tanítókat a külső körülmények jobban gátolják, mint a diákok és a tanító motivációi.

A kutatás főbb eredményeit fogom bemutatni a következőkben. Kiderült, hogy a legtöbb játékos tevékenység a tanórákon jelenik meg, és nem a tanórák utáni egyéb foglalkozásokon. Emellett az egyik kérdésben megkérdeztem, hogy milyen funkciókat társítanak a játékokhoz a válaszadók. Több lehetőséget is megjelölhettek. Legnagyobb arányban, a válaszadók több mint 90%-a a motivációt és 89%-a a gyakorló funkciót jelölte meg. De az ábrán (1. ábra) jól látható, hogy sok más funkciót is nagyra értékelték, mint a fejlesztő, jutalom- vagy rávezető funkciók. A legkevesebben az értékelő funkciót társították a játékokhoz.



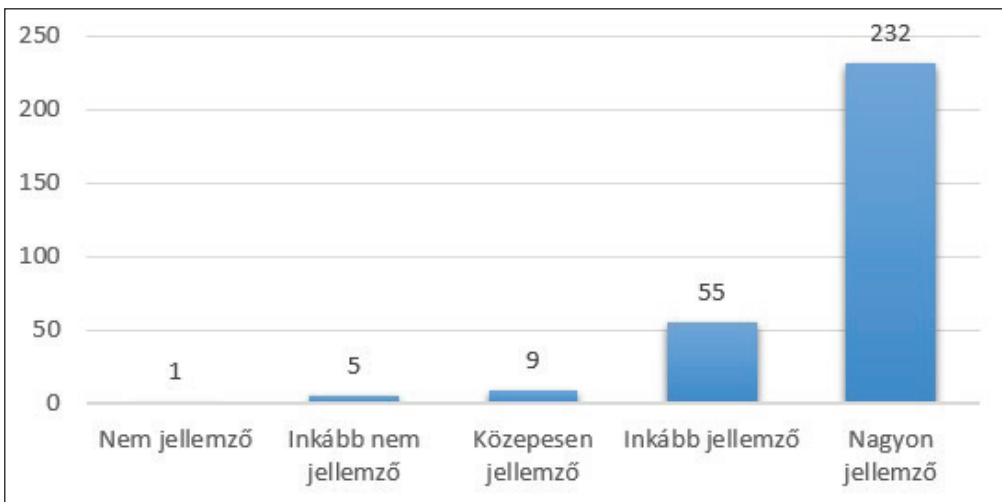
1. ábra: A játékok lehetséges funkciói a megkérdezett tanítók szerint

Fontos eredmény még, hogy a válaszok alapján nagyon is népszerű a játékhasználat a tanítók körében, ugyanis a megkérdezettek 72%-a minden nap alkalmaz valamilyen játékot az oktatási folyamatban. Az is fontos, hogy a tanítók fő motivációja, hogy érdekessé tegyék a tanulók számára a tanórákat. Ez arra enged következtetni, hogy a tanítók figyelembe veszik az életkori sajátosságokat, és a tanulók köré építik az órákat. Látható, hogy legnagyobb számban azt a hatást figyelték meg a válaszadók, hogy érdekesebb, izgalmasabb lesz a tanóra, ha játékos tevékenységeket alkalmaznak, valamint a tanulók is jobban figyelnek ezek hatására, és könnyebben is értik meg a tananyagot. (1. táblázat)

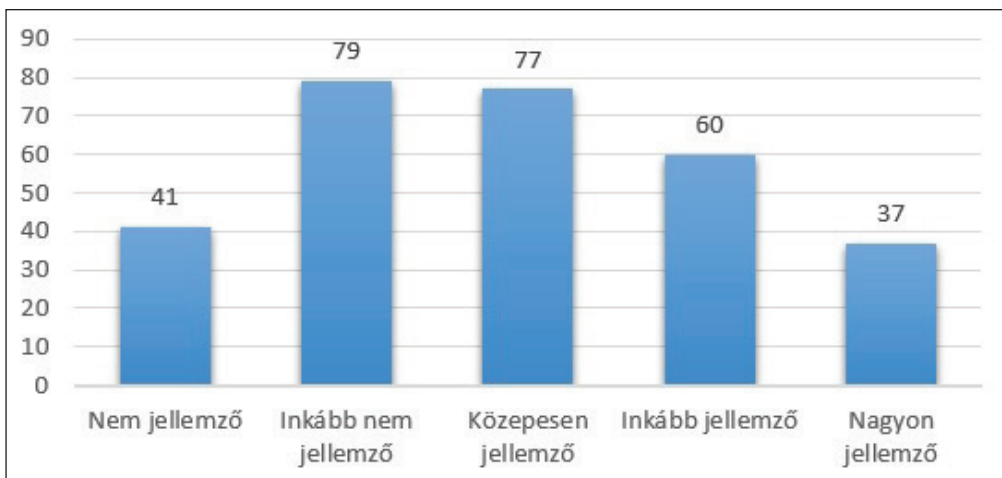
Választható állítások	Válaszok	Százalékos arány
Nincs pozitív hatása.	1	0,3%
Segít gyakorlatiasabbá tenni az órát.	110	31,7%
Érdekesebb, izgalmasabb a gyerekek számára.	327	94,2%
Segíti a könnyebb megértést.	219	63,1%
A gyerekek jobban figyelnek az órán.	222	64%
A gyerekek fegyelmezetlenebbek a játék hatására.	47	13,5%
Segít a fegyelmezésben.	45	13%
Egyéb	16	4,6%

2. táblázat: Milyen hatásai lehetnek a játékoknak a tanórán?

A tantárgyak tekintetében a legtöbb játék testnevelésórán jelenik meg (2. ábra), illetve matematikaórákon. A legkevésbé az írásórákon (3. ábra) alkalmaznak játékot a megkérdezettek. Ez valószínűleg annak köszönhető, hogy a testnevelés minden nap szerepel az órarendekben, így több idő marad játékokra is, sőt a játék ennél a tantárgynál egészen hangsúlyos szerepet kap a tanmenetekben is. Ezzel szemben írásórán egy kevésbé rugalmas algoritmus alapján kell magabiztos írástudást átadni a tanulóknak, kevesebb óraszámban. Emellett a művészeti órák tekintetében leginkább az énekórán használnak játékot a tanítók, a legkevésbé pedig a rajz és technika tantárgyaknál. Ez az eredmény alátámasztja a játékgyűjtemények ajánlásait is.



2. ábra: Játékok használatának gyakorisága testnevelés tantárgynál



3. ábra: Játékok használatának gyakorisága írás tantárgynál

Megvizsgáltam, hogy milyen külső és egyéb akadályokba ütköznek a tanítók a játékok tervezésekor (2. táblázat). Külső akadályként olyan dolgokra gondolok, amelyek nem a pedagóguson múlnak, nem az ő szemléletüket tükrözik, hanem mint tény, megváltoztathatatlan akadály találkoznak ezekkel. Legnagyobb akadályként a tanterem méreteit jelölték meg, ezzel utalva arra, hogy kevés a hely a játékok megvalósításához, de nagy számban vannak azok, akiknek nem áll rendelkezésére a játékok elkészítéséhez megfelelő eszköz, anyag, de az osztálylétszám is befolyásoló tényező.

Ami inkább a tanítók belső akadályaként mutatkozik meg, az például, hogy nem találnak megfelelő, az óra témájához illeszkedő játékokat, vagy úgy gondolják, nem minden órátípushoz illeszkedik a játékos tevékenység módszere.

Választható állítások	Válaszok	Százalékos arány
A játékeszközök elkészítése időigényes.	183	52,9%
A játékeszközök elkészítéséhez nem áll rendelkezésre anyag (színes papír, hurkapálca stb.).	80	23,1%
A tanmenet nem teszi lehetővé.	47	13,6%
Az osztálylétszám túl magas.	84	24,3%
A tanteremben kevés a hely a játékos tevékenységre.	200	57,8%
A gyermekek fegyelmezetlensége.	42	12,1%
Az iskolának nincs tornaterme.	13	3,8%
Az iskolának kicsi az udvara.	13	3,8%
Egyéb	14	4%

2. táblázat: Külső akadályok a játékok tervezésében

Fontos eredmény még a játékkategóriák rangsorolásának alakulása. A játékkategóriák sorrendbe helyezésénél 8 opciót láthattak a tanítók, ennek kialakításában a szabályjátékok kategóriarendszerét vettem alapul (Kovács-Bakosi, 2007). A válaszadók létrehozhatták a saját gyakorlatuk szerint, hogy melyik a leginkább és a legkevésbé használt csoport a játékok tekintetében. A legtöbben az anyanyelvi játékokat tették az első helyre, és a matematikai játékokat jelölték meg másodikként, harmadik helyen pedig a mozgásos/sportjátékok végeztek. Ez alátámasztja a tantárgybontásból származó adatokat, miszerint a tanítók leggyakrabban a magyar nyelv és irodalom, matematika és testnevelés tantárgyak óráin alkalmaznak játékot. Ezek után következnek az IKT-játékok, a szociális magatartást erősítők, a vizuális, majd a dráma- és zenei játékok. Meglepőnek tartom, hogy a drámajátékok ennyire hátul végeztek a rangsorban, hiszen ez az egyik legjobban alkalmazható és variálható játéktípus.

A következőkben a hipotézisek teljesüléséről beszélek. Elmondható, hogy minden hipotézis teljesült.

1. Az első hipotézisem szerint a megkérdezett tanítók több mint fele minden nap alkalmaz játékos tevékenységet a tanórán. Ez az állítás teljesült, hiszen a kutatási eredményekből kiderült, hogy a válaszadók 72%-a minden nap alkalmaz játékokat. Ez jóval magasabb szám, mint amit a hipotézis megfogalmazott.
2. A második hipotézis feltételezte, hogy a megkérdezett tanítók legfőképpen az óra elején, tehát a ráhangolódás részben alkalmaznak játékot, és a fő funkciónak a motivációt tekintik. Ez az állítás is teljesült. A megkérdezettek 78,7%-a a ráhangolódó részben használ játékot, és a válaszadók 98,8%-os arányban értékelték a motivációt meghatározó funkcióként, de arra a kérdésre, hogy a saját gyakorlatukban milyen céllal alkalmazzák a játékot, szintén erre érkezett a legtöbb válasz, 40,3%.
3. A harmadik hipotézis szerint a testnevelés, valamint a matematika tantárgynál alkalmazzák a legtöbb játékot a megkérdezett tanítók. Ez az állítás is beigazolódt. Testnevelésből 76,8% használ jellemzően játékot, s 18,2% inkább jellemzőnek tartja a játékhasználatot. A tantárgyat illetően fontos tény még, hogy a mindennapos testnevelés bevezetésével több idő is áll a rendelkezésre akár játékok tekintetében is. Matematika tantárgyból 34,4% inkább jellemzőnek, 45,6% nagyon jellemzőnek tartja a játékok használatát. A többi tantárgyhoz képest ezeken a műveltségterületeken a legjellemzőbb a játékhasználat.
4. A negyedik hipotézis úgy vélte, hogy a megkérdezett tanítók jellemzően anyanyelvi, matematikai és mozgásos játékokat alkalmaznak. Akárcsak az előző hipotézisnél itt is alátámasztható az állítás. A rangsor alapján beigazolódt a hipotézis, hiszen az első három helyen valóban ezek a kategóriák végeztek, s a tantárgybontások is ezt a képet mutatták. A játékkategóriák között első helyen végzett az anyanyelvi típusú játékok

csoportja, ezt első helyen 33,1% (115 fő) választotta, második helyen pedig 15% (52 fő). A matematikai csoport lett a második a rangsor szerint, 17% (59 fő) választotta első helyen, második helyen pedig 20,7% (72 fő).

5. Az utolsó hipotézis szerint a játékok alkalmazásában a tanítókat a külső körülmények jobban gátolják, mint a diákok és a tanító motivációi. Ez az állítás is beigazolódott, hiszen az erre irányuló két kérdésben a tanítók sokkal inkább azokat a válaszokat jelölték meg, amelyeket nem tudnak befolyásolni: a tanterem méretei 57,8%-ot, az, hogy időigényesnek tartják elkészíteni a játékeszközöket 52,9%-ot, az osztálylétszám 24,3%-ot, az eszközök hiánya 23,1%-ot ért el a válaszadási arányban. Arra a válaszlehetőségre, hogy azért nem tervez játékot, mert szerinte a tanulói nem igénylik, mindössze a megkérdezettek 4,3%-a kattintott, s arra, hogy nem érzik szükségesnek a játékok alkalmazását, csupán a válaszadók 2,6%-a. Tehát elmondható, hogy a külső tényezők sokkal inkább játszanak szerepet a játékok tervezésében és végrehajtásában.

Vizsgálatom arra irányult, hogy feltárja a játékok és játéktevékenységek alkalmazását a pályán lévő alsó tagozatos tanítók körében. Kíváncsi voltam, milyen mintázatok, tendenciák rajzolódnak ki a játékhasználat tekintetében. A vizsgálati mintát 347 fő tanító alkotta, az adatgyűjtést online önkitöltős kérdőív segítségével valósítottam meg, melyben hat kérdéskörhöz illeszkedve 19 kérdést fogalmaztam meg a témával kapcsolatban.

A kutatás legfontosabb eredményének azt tartom, hogy a válaszadók 72%-a mindennap alkalmaz játékos tevékenységeket a tanórán, leginkább anyanyelvi, mozgásos és matematikai játékokat.

A téma további kutatása során több lehetséges kapcsolódó kutatási irány is kirajzolódik. Érdekes kérdésként merül fel, hogy a kerettanterv óraszámai milyen arányban vannak a játékok felhasználásával, mutatkozik-e valamilyen összefüggés ennek tekintetében. További lehetséges vizsgálati fókusz lehet a készségtárgyak esetén alkalmazott játékok kvantitatív és kvalitatív vizsgálata. Újabb lehetőséget hordoz magában az általános iskolai tankönyvek elemzése, azaz mennyire játékosak az egyes műveltségi területekhez tartozó tankönyvekben lévő feladatok, mekkora teret adnak a játékok használatára a tanítási folyamatban. Leendő tanítóként úgy gondolom, a leghasznosabb egy minden pedagógus számára elérhető és az ő tapasztalataikon alapuló átfogó játékgyűjtemény elkészítése lenne.

Irodalom

- 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet mellékletei: 2012-es NAT-hoz illeszkedő kerettantervek <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200051.EMM×hift=20180831&txtreferer=A1400017.EMM>
- Bartha Árpád (1994): *A játék*. Budapest, Tárogató Kiadó.
- Besnyi Szabolcs, Urbán Mónika (2017): *Játék az osztályban!* Budapest, Katalizátor Pedagógusképző Központ Bt.
- Farkas Bertalan Péter (2015): *IKT eszközök és módszerek a földrajtanításban* <http://geogo.elte.hu/images/ikt-a-foldrajztanitasban-farkas-bertalan-peter.pdf> (utolsó letöltés dátuma: 2020. 05. 10.)
- Horváth Zoltán (1994): *99 játék mindenkinek*. Szombathely, Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola.
- Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyamára https://kerettanterv.oh.gov.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html (utolsó letöltés dátuma: 2020. 05. 10.)
- Kovács György, Bakosi Éva (2007): *Játékpedagógiai ismeretek*. Debrecen, Center-Print Kft.
- Lewer, J.: *Sex differences in the comlexity of childrens play and games* American Sociological Review 43, 471–483. In: M.-R. Cole (1997): *Fejlődéslélektan*. Budapest, Osiris Kiadó
- Maszler Irén (2002): *Játékpedagógia*. Pécs,Comenius Kiadó.
- Mérei Ferenc, Binét Ágnes (1978): *Gyermeklélektan*. IV. kiadás Budapest, Gondolat Kiadó.
- Millar, Susanna (1973): *Játékszichológia*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó
- Németh György (1994): *Ókori játékok könyve*. Budapest, Pesti Szalon.
- Pukánszky Béla, Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Pukánszky Béla (2002): *A gyermekkor története*. Pedagógus könyvek. Budapest, Műszaki Kiadó.
- Sapszon Borbála (2013): *Játék a zenével*. Budapest, Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt.
- Sárosdi Virág (2020): Mire jó a lapbook? <https://skillo.hu/mire-jo-a-lapbook/> (utolsó letöltés dátuma: 2020. 05. 10.)
- Szautner Jánosné Szigeti Gizella (2017): *Tanulásmódszertan tanítóknak*. Szolnok, Marketing Műhely Kft.

Újbudai Almamater Általános Iskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény
(2009): Játékgyűjtemény http://ujalma.hu/wp-content/uploads/2012/01/jatekgyujtemeny_tanaroknak.pdf (utolsó letöltés dátuma 2020. 05. 10.)

TRESÓ ELIZA

TANÁR-DIÁK KONFLIKTUSOK A KÖZÉPISKOLÁBAN

Bevezetés

A témaválasztás személyes indoka a középiskolás éveim alatt szerzett tapasztalat, megfigyelés és nemegyszer kellemetlen élmény. Kutatásom célja volt ezért, hogy a tanár–diák konfliktusokat elméleti és gyakorlati részről is bemutassam. Az előzmények között kiemelném, hogy a híradásokban, internetes honlapokon sok iskolai konfliktustörténetről lehet hallani, olvasni. A tanulási-tanítási folyamat során kialakuló konfliktusok nemcsak az iskolai légkört befolyásolják negatívan, hanem az oktatás hatékonyságát is rontják, hiszen sok értékes idő elvész, amit a tanításra és a tanulásra lehetne fordítani. Kutatásom során arra kerestem választ, hogy miből fakadnak a tanár–diák konfliktusok, melyek azok a jellemző viselkedések, magatartásformák, amelyek a konfliktust okozhatják, milyen gyakran jelentkezhetnek, és a tanárok hogyan tudják kezelni, illetve megoldani a konfliktushelyzeteket az általam kiválasztott két balassagyarmati középiskolában.

Akonfliktusfogalmánakértelmezése során Horváth-Szabó Katalin, Szekszárdi Júlia, Thomas Gordon és Cseh-Szombathy László megközelítéseit vettem alapul (Horváth-Szabó, 1999; Szekszárdi, 1994a; Gordon, 1990; Cseh-Szombathy, 1995). A konfliktus szó eredetét vizsgálva elmondható, hogy a latin *confligere* szóból származik, ami fegyveres összeütközésként értelmezhető. A fogalomértelmezésekben közös, hogy konfliktus azért jön létre, mert az emberek által képviselt nézetek, értékek, érdekek, célok, vágyak vagy vélemények ütköznek egymással. Az iskolai konfliktusok jelentős részét a kommunikáció zavarai vagy az iskola alá- és fölérendeltségi viszonya okozza (Szekszárdi, 1987). Az iskolai konfliktusok az iskola bármely területén jelentkezhetnek; ezek az iskolára, azon belül is a tanárok vezetési stílusára, tantervi hiányosságokra, a tanulók egyéni kultúrájára, viselkedésére vezethetők vissza (Horváth-Szabó, 1999). Az iskolai konfliktusok létrejöhetnek tanár és tanár között, tanár és szülő között, diák és diák között és tanár és diák között. A felsoroltak közül én a tanár–diák konfliktusokkal foglalkozom. A diákok tanárokkal szembeni konfliktusai főleg személyes, közvetlen formában jelentkeznek, és sérelmekre, ellentétekre, a diákok által igazságtalannak érzett osztályzatokra, tanári viselkedésekre vezethetők vissza. A konfliktus kialakulása sok tényezőtől függ, de fontos megemlíteni, hogy a tanár–diák kapcsolatokból jellemző módon hiányzik a közvetlen viszony; a tanárok távolságot tartanak a tanítványaikkal, illetve kapcsolatuk a tanítási órára korlátozódik abból a célból, hogy a tananyag leadása és visszakerdezése megtörténjen. (Dögei, 1995) A tanár–diák konfliktusok nagy része a tanítási

órák idején zajlik, ugyanis gyakran előfordul, hogy a diákok figyelme elkalandozik az órákon, és mással kezdenek el foglalkozni. A leggyakoribb problémát az okozza, hogy beszélgetnek egymással, vagy mobiltelefonoznak az órán (Birloni és Sík, 2013).

A vizsgálat módszere

A kutatási módszereknek két típusát különböztetjük meg: a feltáró módszereket és a feldolgozó módszereket. Kutatásomhoz a feltáró módszerek közül az írásbeli és szóbeli kikérdezést, azon belül is az online kérdőívet és a strukturált interjút alkalmaztam. A kérdőívvel középiskolai diákokat kérdeztem meg két korábbi, a témához szorososan kapcsolódó tanulmányban található kérdőív mintájára (Sági és Szemerszki, 2012; Györgyi és Imre, 2012). Ezt a kérdőívet adaptáltam, kiegészítve néhány általam szükségesnek vélt kérdéssel. Az interjút középiskolai tanárokkal készítettem, a kérdéseket pedig Györgyi Zoltán és Imre Anna (Györgyi és Imre, 2012), továbbá Sági Matild és Szemerszki Marianna (Sági és Szemerszki, 2012) tanulmányában felhasznált fókuszbeszélgetés figyelembevételével állítottam össze, szintén kiegészítve néhány egyéni kérdéssel.

A vizsgálati minta

A vizsgálati mintát két kisvárosi iskola (egy gimnázium és egy szakgimnázium) tanulói és pedagógusai alkották. A gimnáziumban a kilencedik, illetve tizenegyedik évfolyamról egy-egy osztály, összesen 41 diák töltötte ki a kérdőívet. A szakgimnáziumban szintén egy-egy osztályt kérdeztem meg a kilencedik, illetve a tizenegyedik évfolyamról, összesen 47 tanulót. Interjút a gimnázium és szakgimnázium igazgatójával és egy-egy pedagógussal, összesen tehát négy pedagógussal készítettem.

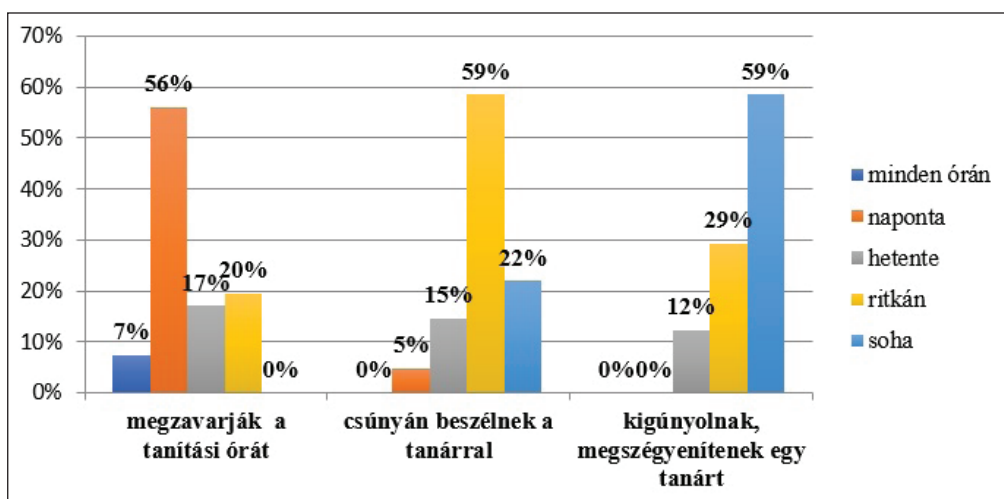
A kutatás eredményei

1. Tanulói fegyelemszegések gyakorisága a diákok szemszögéből

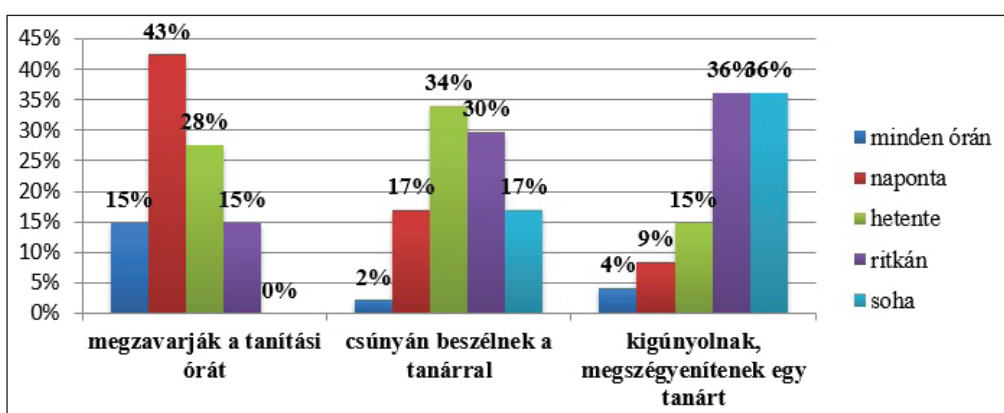
A kutatásom során elsősorban arra kérdeztem rá, hogy a diákok milyen gyakran érzékelik a tanulói fegyelemszegések három jellemző típusát a vizsgált két oktatási intézményben.

Összehasonlítva a két intézményt elmondható, hogy a tanulói fegyelemszegések közül a tanítási óra zavarása mindkét iskolában a leggyakrabban tapasztalt jelenség (1-2. ábra). A szakgimnáziumi diákok 15%-a, míg a gimnáziumi diákok 7%-a érzékeli minden órán a tanítási óra megzavarását. Mivel a válaszlehetőségek közül a minden órán a súlyosabb, és ebből a gimnáziumban kevesebb van (7%), így a gimnáziumi diákok válaszaiból a naponta válaszlehetőség

kicsivel magasabb százalékban emelkedik ki (56%), de ettől függetlenül a tanítási óra zavarását illetően a szakgimnáziumban rosszabb a helyzet. A tanárral való csúnya beszédet egyébként a gimnázium tanulóiak csupán 20%-a, még a szakgimnáziumi diákok 53%-a tekinti gyakori jelenségnek. A tanár kigúnyolását, megszégyenítését a szakgimnázium diákjainak 28%-a, míg a gimnázium diákjainak 12%-a minősíti gyakorinak, ezzel szemben a diákok többsége mindkét iskola esetében ritkán vagy soha nem észleli. A gimnáziumi és a szakgimnáziumi pedagógusokkal készített interjúk alátámasztják, hogy a tanítási óra zavarása gyakori, viszont a tanárral való csúnya beszéd, a tanár kigúnyolása nem jellemző, bár a szakgimnázium diákjai esetenként kigúnyolják a tanárokat.



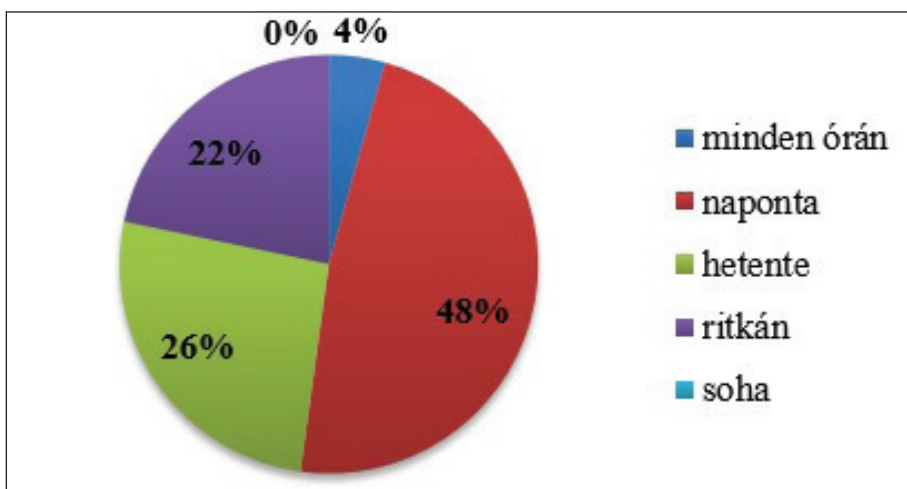
1. ábra: Tanulói fegyelemszegések gyakorisága a gimnáziumban



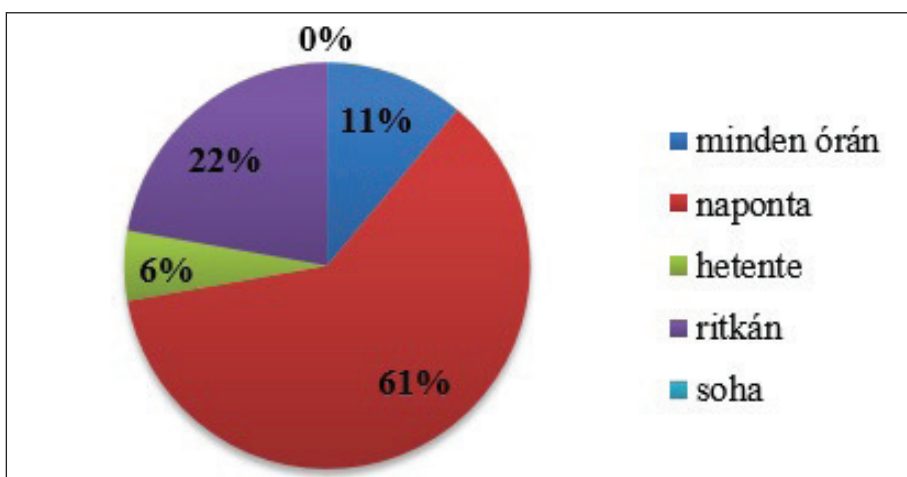
2. ábra: Tanulói fegyelemszegések gyakorisága a szakgimnáziumban

A kutatás elején azt feltételeztem, hogy a tizenegyedik évfolyamon gyakoribb jelenség a tanítási óra megzavarása, mint a kilencedik évfolyamon, ezért külön is megvizsgáltam és elemeztem ezt a konfliktustípust a gimnázium és a szakgimnázium kilencedik és tizenegyedik évfolyamán.

A gimnáziumban a kilencedikes diákok többsége (48%) úgy vélte, hogy a tanítási óra zavarása naponta előfordul, és a megkérdezett tizenegyedikes diákok többsége (61%) is arról számolt be, hogy minden nap zavarják a diákok a tanítási órát. Vagyis mindkét évfolyamon a legtöbb diák gyakorinak tartja ezt a fajta tanulói fegyelemszegést, ugyanakkor a válaszok alapján a tizenegyedik osztályban gyakrabban fordul elő. (3. és 4. ábra)

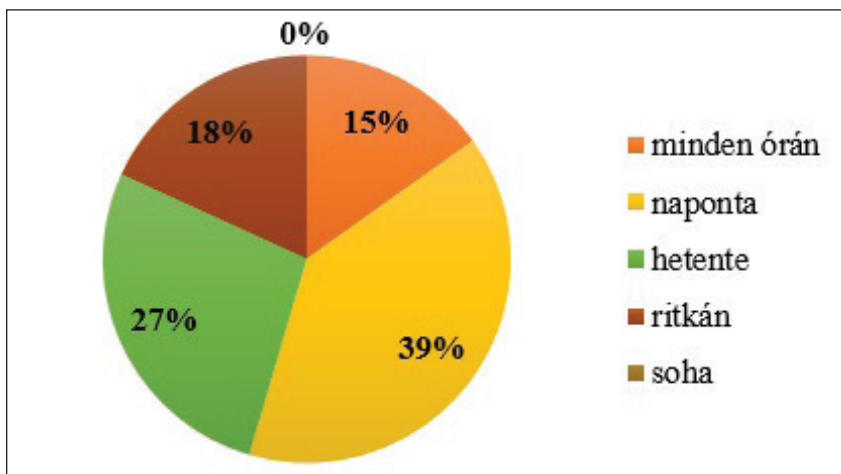


3. ábra: Tanítási óra zavarásának észlelése a gimnáziumi 9. osztályban

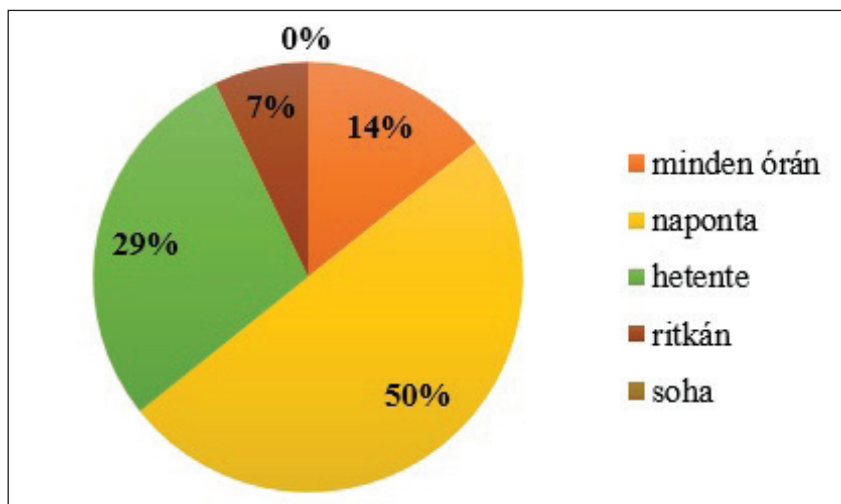


4. ábra: Tanítási óra zavarásának észlelése a gimnáziumi 11.osztályban

A szakgimnázium esetében a kilencedikes diákok többsége (39%) minden nap tapasztalja a tanítási óra megzavarását, míg tizenegyedik osztályban már 50%-uk. Ebben az esetben is mindkét évfolyamnál gyakori jelenségnek számít, viszont a tizenegyedikesek magasabb százalékban érzékelik, mint a kilencedikesek. (5. és 6. ábra) A tanítási óra zavarását a diákok mindkét iskola esetében a tizenegyedik évfolyamon gyakrabban észlelik, mint a kilencedik évfolyamon. A két intézményben tanító négy pedagógusból három azonban azt mondta, hogy kilencedik osztályban gyakrabban fordul elő a tanítási óra megzavarása, de már tizenegyedik osztályban ritkábban tapasztalják. Csupán egy pedagógus volt, aki egyetértett azzal a tanulói véleménnyel, hogy a tanítási óra zavarása gyakoribb jelenség a tizenegyedik osztályban, mint a kilencedikben.



5. ábra: Tanítási óra zavarásának észlelése a szakgimnáziumi 9. osztályban

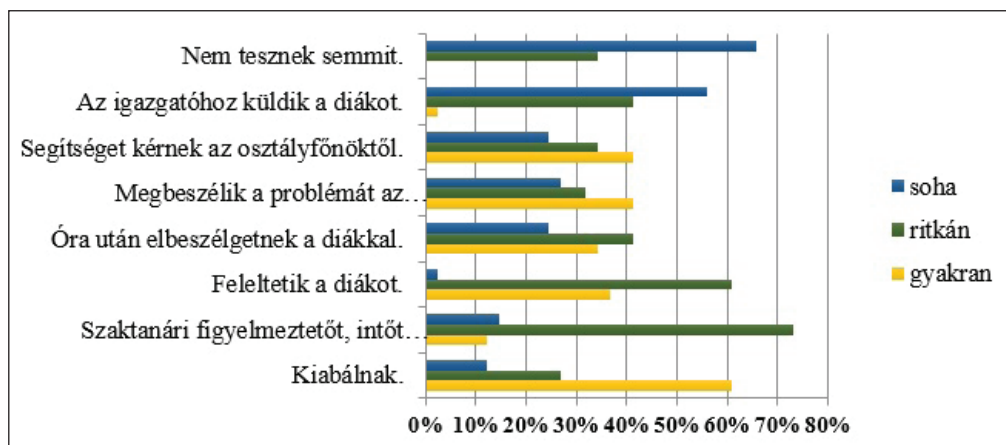


6. ábra: Tanítási óra zavarásának észlelése a szakgimnáziumi 11. osztályban

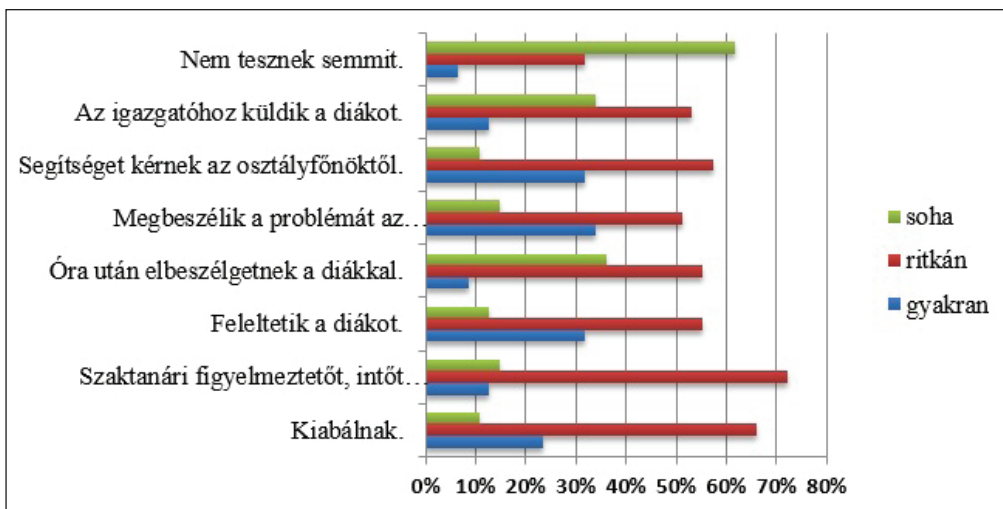
2. Tanórai konfliktusokra való pedagógusi reakciók a diákok szemszögéből

A következő kérdésben arról érdeklődtem, hogy a diákok tapasztalata szerint a tanárok hogyan kezelik a tanórán jelentkező konfliktusokat.

Összehasonlítva a két intézményt elmondható, hogy a gimnáziumban a diákok szerint a tanárok gyakran kiabálnak az ilyen típusú konfliktushelyzetben, míg a szakgimnáziumban ez nem jellemző. A gimnáziumban ritkán büntetnek a tanárok feleltetéssel vagy szaktanári figyelmeztetéssel, intővel, és a szakgimnáziumban is ritkán fordulnak elő ezek a büntetési módok. Ugyanakkor mindkét iskolában gyakori, hogy megbeszélik a problémát az osztályban, vagy segítséget kérnek az osztályfőnöktől. Mind a két intézményre jellemző, hogy a tanárok mindig tesznek valamit, olyan soha nem fordul elő, hogy nem történik semmi (7. és 8. ábra). A gimnáziumban megkérdezett pedagógusok közül van, aki a csendet, illetve a feleltetést használja fegyelmezési eszközként, de elmondásuk alapján van olyan tanár is az intézményben, aki megbeszéléssel, kiabálással, dolgozatírással próbálja a tanítási órán jelentkező konfliktusokat kezelni.



7. ábra: A gimnáziumi tanárok reagálása a tanórai konfliktusokra a diákok tapasztalata szerint



8. ábra: A szakgimnáziumi tanárok reagálása a tanórai konfliktusokra a diákok tapasztalata szerint

Érdekes részletekkel szolgálnak a pedagógusi interjúk is a témával kapcsolatban, ezért néhány részletet idézek a következőkben.

A gimnáziumi tanárok főként úgy nyilatkoztak, hogy a csendet vagy a feleltetést használják fegyelmezési eszközként.

„Abban az esetben, ha valaki zavarja a tanítási órát, akkor a leghatásosabb eszköznek a csendet tartom, mert ha tartom az órát és beszélek közben, de észreveszem, hogy a diákok nem ide figyelnek, mással vannak elfoglalva, akkor abbahagyom a beszédet, csendben maradok. A diákok pedig általában észreveszik magukat, de néhány esetben szükség van arra, hogy erőteljesebben rászóljak az illetőre, de kiabálni sose szoktam, mert nem tartom hatásosnak.” (gimnáziumi igazgató)

„Én személy szerint általában feleltetni, esetleg dolgozatot íratni szoktam velük, ami eddig hatásosnak bizonyult.”

„... szoktam hallani, amikor a folyosón megyek, hogy van, aki kiabál, míg más feleltet, dolgozatot írat, vagy esetleg megbeszéli a problémát. Ez szerintem függ a tanár személyiségétől.” (gimnáziumi tanár)

A szakgimnáziumban a megkérdezett pedagógusok közül szintén van olyan, aki a csendet alkalmazza, de ezen kívül a különültetés, megbeszélés, illetve az órai munka értékelése is elhangzott. Viszont vannak olyan pedagógusok, akik szaktanári figyelmeztetőkkel, kiabálással próbálják kezelni a tanórán jelentkező konfliktusokat.

Részletek a szakgimnáziumban készült pedagógusi interjúkból:

„Általában ha emelkedik a zajszint, akkor el szoktam csendesedni, és a diákok észreveszik magukat, egymást figyelmeztetik. Gyakran kell azonban az óra elején ültetést alkalmaznom, mert ilyenkor a hangosabb gyerekek beülnek a hátsó padba, én azonban beültetem őket az első padba.” (szakgimnáziumi tanár)

„Lehet csitítgni, püsszegni, kiabálni, de annak semmi értelme. Az is módszer például, ha látjuk, hogy nagyon nem figyelnek a diákok, akkor leállunk beszélgetni egy tíz percre, és megbeszéljük mi a probléma, majd folytathatjuk.”

„Vannak olyan tanárok, akik szeretnek szaktanári figyelmeztetőket osztogatni, aminek azonban semmi értelme. Benne van a házirendben, hogy kollektív büntetést nem alkalmazhatnak a diákoknál, ennek ellenére sajnos biztosan van olyan tanár, aki ezt a fegyelmezési eszközt alkalmazza.” (szakgimnáziumi igazgató)

Összefoglalás

A kutatásom eredményeit nézve azt a következtetést lehet levonni, hogy mindkét iskolában a tanár–diák konfliktus kialakulása az esetek többségében a tanítási óra zavarásából adódik, így ezt a tanulói fegyelemszegést kellene megfékezni. Mindkét iskolában a tanárok konfliktuskezelési eljárásai között ugyanúgy megtalálhatók a tradicionális és az együttműködésen alapuló módszerek. A konfliktusok megoldása azonban a probléma megbeszélésében rejlik, hiszen a büntetések csak újabb konfliktusok kialakulásához vezethetnek. A tanítási óra megzavarását motiválással, csoportmunkával, érdekes tanórák tartásával lehetne elkerülni, amelyekkel fel tudják kelteni a serdülők figyelmét, ami kezdő és gyakorló tanároknak egyaránt nagy kihívást jelent. Fontos azonban a tanár–diák konfliktusok eredményes megoldása és számának csökkentése, hiszen sok értékes időt vesz el a tanítási órától, ráadásul negatív hatással van az iskolai légkörre is.

Irodalom

- Birloni Szilvia – Sík Eszter (2013): *Iskolai konfliktusok: Az alternatív konfliktuskezelés keretrendszerének kialakítása*. Letöltés: 2020. 09. 23. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2013/05/AVP_keretrendszer.pdf
- Cseh-Szombathy László (1995): A konfliktus fogalma. In: Vastagh Zoltán (szerk.): *Értéktadási folyamatok és konfliktusok a pedagógiában (Szöveggyűjtemény)*. JPTE, Pécs. 238–257.
- Dögei Ilona (1995): Tizenévesek iskolai, illetve tanár-tanuló konfliktusai. In: Vastagh Zoltán (szerk.): *Értéktadási folyamatok és konfliktusok a pedagógiában (Szöveggyűjtemény)*. JPTE, Pécs. 258–277.

- Falus Iván (1996): A pedagógiai kutatás metodológiai kérdései. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 9–32.
- Gordon, Thomas (1990): *A tanári hatékonyság fejlesztése: a T. E. T módszer*. 2. változatlan kiadás, Gorzó Andrea (ford.). Gondolat Kiadó, Budapest.
- Györgyi Zoltán – Imre Anna (2012): Tanár-diák kapcsolatok – Tanár-diák konfliktusok. In: Györgyi Zoltán – Nikitscher Péter (szerk.): *Mindennapi ütközések Iskolai konfliktusok és kezelésük*. OFI, Budapest. 151–176.
- Horváth-Szabó Katalin (1999): Az iskolai konfliktusokról. In: Fehér Irén (szerk.): *Pedagógia és pszichológia (Szöveggyűjtemény)*. Comenius, Pécs. 57–81.
- Sági Matild – Szemerszki Marianna (2012): Az iskolai konfliktusmegoldási módok nevelő hatásai. In: Györgyi Zoltán – Nikitscher Péter (szerk.): *Mindennapi ütközések Iskolai konfliktusok és kezelésük*. OFI, Budapest. 75–121.
- Szekszárdi Ferencné (1987): *Konfliktusok az osztályban*. (Korszerű nevelés sorozat) Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szekszárdi Júlia (1994a): A konfliktus fogalmának pedagógiai megközelítése. In: Szekszárdi Júlia (szerk.): *Konfliktuspedagógiai szöveggyűjtemény*. Veszprémi Egyetem, Veszprém. 17–21.

SZÉKELY ÁKOS

EMBERIERŐFORRÁS-MENEDZSMENT A MINŐSÉGFEJLESZTÉS JEGYÉBEN A KÖZMŰVELŐDÉSBEN

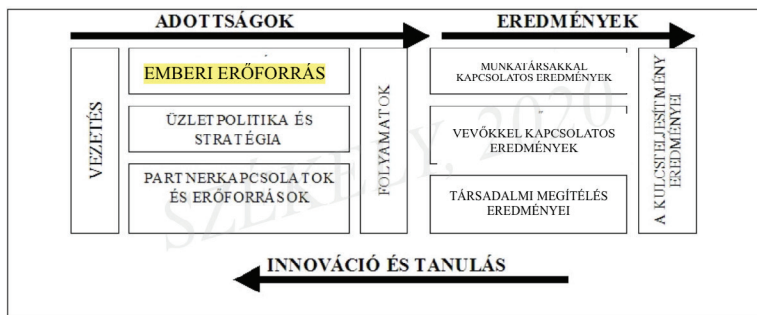
Bevezetés, a kutatás célja

Az elmúlt évtizedek felgyorsult és visszafordíthatatlan változásainak köszönhetően az emberi erőforrás jelentősége és berendezkedése módosult. A versenyben maradásért és a legjobb munkavállalók integrálásáért és megtartásáért kétségtelenül változást kell véghezvinni mind szemléletmódban, mind felfogásban szervezeti szinten. A megfelelő mennyiségű és minőségű emberierőforrás-összetétel – mint ahogyan a közművelődésben is – számottevően eredményfokozó. Számos apró lépéssel a dolgozók mindennapi munkája hatékonyságának erősödése és szervezetük iránti elköteleződése érhető el (Matiscsákné, 2012).

A kutatás célja az volt, hogy rávilágítson azokra az újkori HR-változásokra, amelyekre már reagáltak vagy még nem reagáltak a közművelődési intézmények. A minőségfejlesztés jegyében azok az intézmények lettek megvizsgálva, amelyek rendelkeznek „Minősített Közművelődési Intézmény Cím” (továbbiakban: MKIC) és/vagy „Közművelődési Minőség Díj” (továbbiakban: KMD) elismeréssel. A témaválasztást az indokolta, hogy a minőségfejlesztés a közművelődésben ritkán kutatott terület. A témakörhöz kapcsolódó szakirodalom korlátozottan állt rendelkezésre, így minden egyes közvetlenül a témához kapcsolódó vagy tágabb értelmezésben a témával összefüggő publikáció értéke lehetett a dolgozatnak, és emiatt érdekes és egyedi volt feltárása. A kutatás során a benyújtott pályázatokat a MKIC és a KMD esetében az általános elemzéstől elindulva az emberi erőforrások elemzéséig másodelemzéssel vizsgáltam. A működő auditrendszer értékeléseit is hasonlóképp, szekunder elemzéssel tekintettem át. Empirikus kutatást két célcsoportban végeztem a vezető közművelődési szakembereket és az auditorokat érintően a kiválasztott intézményekben. Előfeltételezésem szerint a jogszabályi háttér módosulásával (például a közművelődési alapszolgáltatások bevezetésével) a tartalomszolgáltatás újragondolása válhat szükségessé az emberi erőforrás szempontjából is. A XXI. század kihívásaihoz és a növekvő emberi igényekhez a közművelődési HR még nem igazodik, akár a HR-rendszerek alkalmazása is hiányozhat több intézményben. Ez amiatt érdekes, mert a globalizálódó világ emberi erőforrásainak új kihívására így nem lehet felkészülve a szakma, és felzárkóztatásra szorul, ezért hipotézisem a dolgozatban leírt innovatív módszerek alkalmazatlansága és a HR-rendszerek alacsony szintű igénybevétele alapján a következő lett: a szakágazat kiemelkedő teljesítményét nyújtó, pályázatnyertes, minősé-

gorientált közművelődési intézményekben jelenleg használt HR-szemlélettel a közművelődés az új világ változásait nem képes eredendően követni. Ennek miertje és hogyanja számomra egy izgalmas kutatás kezdetét adta, ugyanis ha a szakma „csúcshintézményei” sem készültek fel a változásokra, úgy a többi intézmény aligha. Kutatás során a közművelődési minőségfejlesztés emberi erőforrásokhoz köthető részeihez kerestem a fejlesztési irányvonalakat, mely három területet ölelt fel: HR, minőségbiztosítás, közművelődés.

A területi szintű közművelődési szakmai szolgáltatás keretében ellátandó kötelező állami feladatok között szerepel a közművelődési minőségbiztosítási és -fejlesztési rendszer működésének segítése. A témakörben az országos közművelődési szakmai szolgáltatás keretében közművelődési szakmai szolgáltatás biztosításával támogatja a területi szintű közművelődési szakmai szolgáltatást. A feladat a gyakorlatban a szervezet önértékelésén alapuló Közművelődési Kiválóság Modell alkalmazásával valósul meg, ami az európai uniós EFQM-modellre épül. Ez a szabvány a szolgáltatási szektorra vonatkozik. A 2011-ben kihirdetett miniszteri rendelet az MKIC és KMD adományozásának lehetőségével az állam befogadta a szakágazat minőségfejlesztési felfogását (Takács-Miklósi-Kary, 2018). A Nemzeti Művelődési Intézetnél gyűjtött összes nyertes pályázat és értékelő jelentés (követő audit) kutatásomhoz rendelkezésére állt a pályázat indulásától kezdve. Ezeknek a humán erőforráshoz kötődő részeit vizsgáltam meg abból a szempontból, hogy a tevékenységek követik-e az aktuális HR-átalakulással járó folyamatokat, naprakészek-e a közművelődési intézmények.



1. ábra: Az EFQM Kiválósági Modell
Forrás: Saját szerk. Eszenyiné (2009) alapján

A vizsgálat módszertana

A szakirodalmi részben áttekintésre kerültek a közművelődési minőségbiztosításhoz kötött egységek a közművelődés jogszabályi környezetét kielemezve, valamint a HR-funkciók a század új trendjeinek megfelelően. A következőkben a kutatás módszerei vázolódtak fel. A Nemzeti Művelődési Intézettel kötött együttműködési megállapodás megkötését követően dokumentumelemzést,

szekunder elemzést és egy rövidebb empirikus kutatást végeztem. Az elmúlt években benyújtott MKIC- és KMD-pályázatok dokumentumait feldolgozva kezdtem el a másodelemzést, majd az eredmények függvényében készítettem elő az empirikus kutatást néhány kiválasztott intézményvezetővel (aktív, belső szereplők) és az őket bíráló auditorokkal (passzív, beépített külső szereplők).

A kutatási dokumentumok körét úgy állapítottam meg, hogy csak az érvényes elismeréssel rendelkező közművelődési intézmények kerüljenek a mintába. Ezen időszak alatt az auditorokat is vizsgáltam. Tehát nem képzik a felmérés tárgyát a megszűnt intézmények (3 db), ezáltal a két elismerési típus összesen 90 pályázatot érintett, melyből a KMD 7 darab, míg a MKIC 83 darab. Mindkét pályázat egy végeredményt képez a területi feladatellátásban. Az intézmények minőségorientált irányba tereléséhez saját önértékelési apparátus használata javasolt, azaz egy hosszabb folyamat végét jelentik. Ugyanis ha kellően jó önismerete van az intézménynek a szakmai tudással kiegészülve, akkor fény derül az önértékeléssel arra, hogy mely területeken kell fejlesztést lefolytatnia az eredményes pályázáshoz vagy meglévő pályázat mellett a minőség fejlesztéséhez (*Dézsán, 2014*). Ez a „pályázati mellékkörülmény” egy felkészítő folyamat, amely mellett támogatórendszer működik. A vizsgálat kezdeti részében a pályázatokat általánosan kielemeztem, majd fő módszerekként a dokumentumelemzés és az empirikus kutatás következett, melynek végeztével az eredményeket mutattam be a hipotézis fényében.

A dokumentumelemzéshez mind a 93 pályázat önértékelési és audit értékelési dokumentumát feldolgoztam, amik egyenként legalább 100 oldal terjedelműek, ez összesen felfelé kerekítve körülbelül minimum 19.000 oldal. A feldolgozásból kettő 90 soros és kettő 12 soros adattábla született, mely tartalmazza kifejezetten a HR-re vonatkozó részeket. Az adatkinyerést és annak további elemzését követően történt meg a konklúziók leírása. Ezt követően a primer kutatáshoz 60 kérdéses interjút készítettem elő 9 résztvevővel. A kiválasztott interjúalanyokból egy nem vállalta el a beszélgetést, mivel már nem vállal auditálást. A 8 résztvevőből 3 intézményvezető és 5 auditor. Az empirikus kutatás olyan intézményekkel történt, amelyek a legjobbak közül is kitűnnek. Úgy véltem, hogy nem azokat kellett felkeresnem, akik egyszer megkapták az MKIC-t, majd a KMD-t, hanem azokat, akik időbefektetéssel reményeim szerint javítottak szervezetükön, azaz minőségfejlesztési folyamatot vittek végbe az újrapiályázás(ok) előtt. A dokumentációjuk erre okkal sugallt. Ezáltal a többször pályázottakból kerültek ki a legérdekesebb esetek. Az empirikus kutatásra a koronavírus megléte miatt konferenciahívás lebonyolítására alkalmas applikáción keresztül, szóbeli megkérdezéssel (intenzív interjú) került sor. Az interjúk után riportot készítettem táblázatos formában, amiből az információk kinyerését követően vontam le a következtetések.

1.sz. táblázat: Az MKIC és KMD pályázatok összesítése

MKIC és KMD pályázatok 2012-2020 között	Darab
Összes pályázat	93
Ebből megye	17
Ebből főváros	10
Ebből KMD	7
Melyből fővárosi intézmény	2
Melyből vidéki intézmény	5
Ebből MKIC	86
Melyből megszűnt intézmény	3
Melyből fővárosi intézmény	8
Melyből vidéki intézmény	75

Forrás: Saját szerk. https://nmi.hu/wp-content/uploads/2019/01/MKIC_KMD_2019_Letoltheto.xlsx alapján

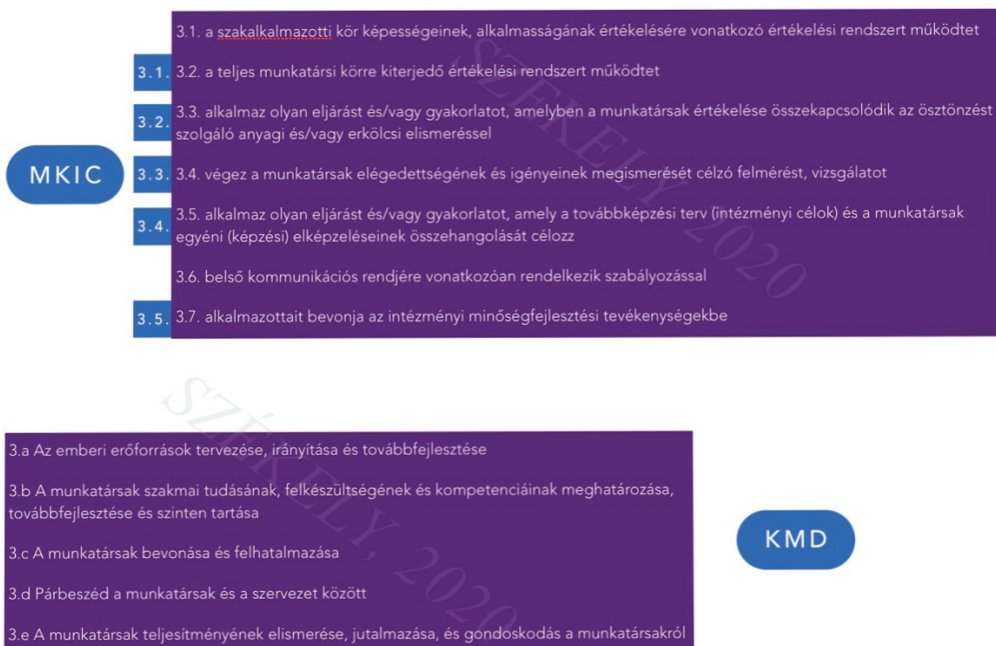
1. táblázat: Az MKIC és KMD összesítése

Forrás: Saját szerk.: Saját szerk. https://nmi.hu/wp-content/uploads/2019/01/MKIC_KMD_2019_Letoltheto.xlsx alapján

Legfontosabb eredmények

Az említett vizsgálati sorrend szerint először az MKIC- és KMD-pályázatokat elemeztem ki általánosan. A pályázatok esetében nem volt érvénytelen vagy elutasított pályázat, országos szinten egyszer fordult elő elutasítás versenyhelyzet kialakulása miatt. Átlagosan 9 pályázat jut egy évre, megyei aktivitás szerint 4-5, a legnagyobb érdeklődés Pest megyében tapasztalható, átlag alatt az északnyugati régióból érkeznek pályázatok. A lefedettség megfelelő, egyedül Nógrád és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében nem kapott még MKIC-t, így KMD-t sem egy intézmény sem. Az újrापályázók köre csaknem 40%-os. Az MKIC-pályázók többségének intézménytípusa művelődési központ, míg a KMD esetében kulturális központ. A legkisebb önértékelés, illetve auditértékelés 40%-os az MKIC-nél (4 esetben fordult elő, auditnál 2), a KMD-nél ez 70%, a legnagyobb 100% (MKIC 2, KMD 2), a legnagyobb átlagos eltérés minimum 20%-os. Megállapítható az általános elemzés alapján, hogy a HR helye az első számú vezetőnél van legtöbbször, csak 3 esetben van külön HR-es alkalmazott. Az EEM-érték az MKIC esetében átlagosan 64%, míg a KMD-nál 92%, az átlagtól való átlagos eltérés viszont 14% MKIC-nél, 10% KMD-nál. Évenkénti megoszlásban csak két esetben nem érte el a minimumküszöböt az átlagos teljesítmény, de ott is megközelítette (kb. 58%). Ugyanez nem mondható el a megyei megoszlásban vizsgáltakkal, mert ott a megyék többsége küszöbszint alatt teljesített. Sajnos a KMD-ből további számadatot nem lehetett kinyerni, így a további meg-

állapítások az MKIC-re tehetők. A munkatársak értékelésének összekapcsolódása anyagi/erkölcsi elismeréssel (3.2.) állítás érte el a leggyengébb összeredményt, míg a legkiemelkedőbb a kommunikáció (3.6.) volt. Az össztáblás, a megyei és éves szintű vizsgálatból megállapítható, hogy az önértékelés és az auditvizsgálat között néhány százalékos eltéréseket tapasztalhatunk. Ez azt jelenti, hogy az elképzelés-valóság között az intézmények jól teljesítettek.



2.ábra: Az MKIC- és KMD-pályázatok értékelési szempontjai a tevékenységi körök mentén
 Forrás: Sajtó szerk. Takács-Kary (2018) alapján

Az emberi erőforrások elemzésére áttérve a tevékenységi körök rendszerezése mellett – és annak elemzésével – figyelhető meg az újkor hozadékainak megjelenése a területen. Illetve az állítások mentén lehet vizsgálódni (7 db), először az MKIC mentén. Az állítások száma néhány éve ritkult (lásd: 2. ábra, kék színnel jelölt állítások), és további egy ponttal szeretnék a pályázatok az önértékelést/auditértékelést szűkíteni. Ismételten megállapítható, hogy a HR-nek nincs önálló szervezete és munkaköre, legtöbbször az első számú vezető a tevékenységek irányítója. Néhány helyen a gazdasági/ügyviteli munkatárs foglalkozik vele, ám ez elenyésző mértékű. Az értékelések szóban zajlanak, írásos formában csak kevesen végzik el, TMR-(Teljesítménymenedzsment Rendszer) és kompetenciaterkép-alapú vizsgálatot nem végeznek. Több negatív esetben eseti módon négy szemközt, szóban történik az értékelés. A teljesítményértékeléskor (TÉR) külön veszik a szakalkalmazotti kört a többi munkatár-

stól. Többségében inaktivitás tartható számon, és hiányzik az oda-vissza értékelés. Az anyagi/más ösztönzéssel és a motiváció megtartásával kapcsolatosan az erkölcsi elismerést saját intézményi díjakkal, szabadidő adományozásával és továbbképzési lehetőségekkel igyekeznek biztosítani. Rendszeres vagy rendszeretlen anyagi ösztönzés csak pár helyen figyelhető meg. Más megközelítésű gyakorlat alapján ruhapénz, ajándékutalvány, szemüvegtészítés és uszodabérlet igénybevételeként lehetőségei nyílnak meg. Utóbbinak kifejezetten lehet örülni, mégha kevés intézménynél is, azonban ez az egészséges életmód egyik remek ösztönzője (Matiscsákné, 2012). Hasznos lehetne a partneri hálót összekapcsolni az ösztönzésekkel, kiváltképp a közművelődés lokális jellemzői miatt. A munkatársi elégedettség felmérése ismételten szóban történik. A továbbképzési lehetőségek megfelelő mértékben támogatottak, azonban elenyésző mértékben kerülnek előtérbe az egyéni szándékok (érdeklődési kör, kompetenciák megfeleltetése a jövőbeli tervekkel). Amire van lehetőség, azokra viszik általában a munkatársakat. Témakörök sok esetben a pályázatírás, foglalkozásvezetés, pedagógia és kiváltságmodell, néhány esetben konfliktuskezelés és kommunikációs tréningek. Az elektronikus tanulási környezetet nem veszik figyelembe, pedig mivel egyik fő tényező az ingyenesség, ezért ki lehetne használni azt. A kommunikáció rendjét vizsgálva a legjobb esetekben belső levelezési és tervezési rendszert, intranetet és online technikai és szakmai lapokat alkalmaznak a szóbeli kommunikáció megléte mellett, mindenki számára elérhető közös adatbázis működtetésével. Rosszabb esetekben ügyeletes füzetekbe és üzenőfalakon vezetik a történeteket, ami idővesztéssel jár (főleg ezek rendszerezése miatt).

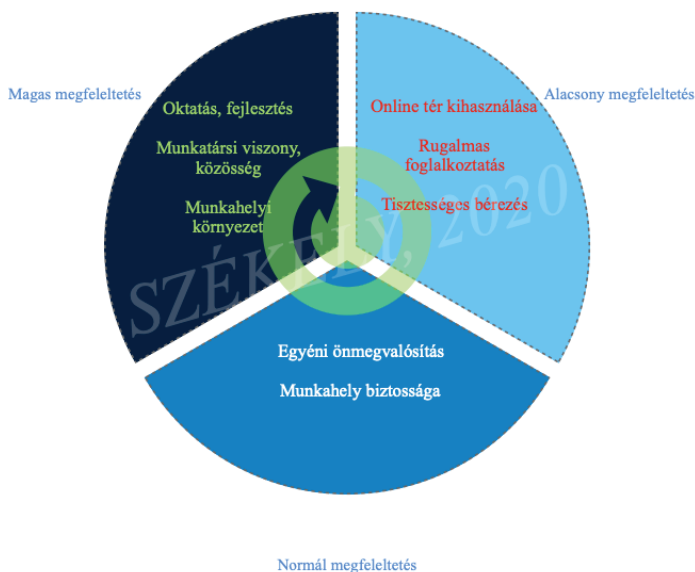
A KMD-pályázatok önértékelése és auditértékelése merőben más. Az előbbieken leírtakhoz képest a dokumentáltság erőteljesebb szerepet tölt be, egy intézményben volt kifejezett HR-stratégia. Hasonlóság az intézmények között nincs HR-szempontból, mindannyiuk más-más megoldás kínál, rengeteg jó példával találkozni. Összességében elmondható, hogy az intézmények az összes HR-tevékenységet végzik, ám korántsem mindegy, hogy milyen formában és milyen hatékonysági szinttel. Az EEM-szintjük az MKIC-re vonatkoztatva küszöb-szintű, de a KMD-s intézmények esetében kimagasló. Az intézmények legjobban a kommunikáció és a képzés-fejlesztés terén jeleskednek. A digitalizáltság terén és a fiatal munkaerők megtartásában szemléletmódbeli változtatással remek eredményeket érhetnek el, ha hajlandóságuk mutatkozik erre. A többi szegmenst megvizsgálva előkészítettem egy 60 kérdésből álló mélyinterjút.

Kiderült, hogy rendkívül fontosnak tartják a minőségbiztosítást, az EFQM-rendszert hatékonynak tartják a közművelődésben, ugyanakkor több szubjektív alapú elemen is változtatnának. Első nyertes pályázásuk óta rendkívül sokat fejlődtek az intézmények, stabil hátteret építettek ki szervezeti szinten. A HR szerintük hozzájárul sikereikhez, de nem annyira meghatározó mértékben. Kidolgozott HRM-rendszerük nincs, véleményük szerint a szervezet mérete nem ad erre okot. A HR-tevékenységek mindegyikét végzik, igaz, a toborzás-kiválasztás csekély jelentőségű, mivel főleg pályázati úton történik a felvétel.

Munkaköri leírása minden alkalmazottnak van, az első pályázás óta főleg bővítés történt. A fiatalok témakörét érintve egyetértés volt a növekvő igényeikről, viszont azzal már nem értettek egyet, hogy a fiatalabbakkal nehezebb dolga volna a vezetőknek. Akik szerint az elvárásaik nagyobbak, ott a fiatalok innovatívabb módszerekkel viszonyulnak a feladatmegoldáshoz. Többükönél előny, ha van fiatal aktív alkalmazottjuk, őket a munkaidő rugalmasságával tudják csábítani. Tapasztalataik bizonyítják, hogy minél nagyobb önállóságot biztosít az intézmény nekik a megfelelő kontroll meglétével, úgy mentorálásuk és beilleszkedésük (és nem utolsó sorban megtartásuk) egyszerűvé válik. A tények viszont nem támasztják alá az elképzelést. Az intézmények a fiatalokat támogató programokat nem fejlesztették még ki, gyakornokokat nem alkalmaznak, csak kötelező szakmai gyakorlat révén ismerkedhetnek meg a közművelődéssel, illetve önkénteskedéssel. Áttérve a digitalizáció kérdéskörére a bevont szervezetek vezetői és az auditorok tisztában vannak azzal, hogy még nem felelnek meg a digitális nemzedék elvárásainak, és többségük mindennapi kihívásnak éli meg az alapvető digitális eszközhasználatot. A nagyobb intézmények például szolgálnak a jó gyakorlatokkal: adatbázisportál, rendezvénytámogató, tervlapok stb. A digitalizálódást jónak tartják abból a szempontból, hogy időtakarékos, rendszerezés-tárolásra kiváló. Rossznak amiatt, mert a közösség rovására mehet.

A képzést és fejlesztést a közművelődés egyik erősségének tartják. Rendkívül színesen és sokrétűen igyekeznek a szakmai tudás tartalmi felzárkóztatására. Az intézmények igyekeznek minél több szakmai eseményen részt venni, konferenciákra és tanfolyamokra járni. Mindenki hisz abban, hogy a képzésből és fejlesztésből csak előny származhat. Többen támogatják, hogy a munkatársak vegyenek részt eseményeken, ugyanakkor a közösségi érdekek előtérbe helyeződnek az egyéni érdekekkel szemben. Az egyéni célok inkább csak figyelembevételre kerülnek. A képzés és fejlesztés az igazgatóhoz vagy annak feletteséhez tartozik. Új munkavállalók esetén csak alap beillesztési stratégiát alkalmaznak. Vannak, akik a munkaköri leírás elolvastatásával kezdik, míg mások komplett füzettel rendelkeznek az új belépőknek. Egyik variáns sem tartalmazza az elköteleződés iránti előkészítést a belépés kapcsán. Beillesztő programja egyik intézménynek sincs. Ösztönzésnek a megerősítés elméletét alkalmazzák, a további példákat nem tudták értelmezni. Az empátiáról hallottak már, és úgy érzik, maguk is empatikusak mindenkivel. Az egészséges életvitelt fontosnak tartják, az egyik intézményben a kerékpár az első számú közlekedési eszköz. A vállalati kultúra szerves részévé lehet tenni ezt, és mielőbb az alkalmazottak hozzászoknak a folyamatos jótékony tevékenységekhez, motiválja majd őket, és erősíti elköteleződésüket. Hosszú távú ösztönzési lehetőségeik nincsenek kidolgozva, a dokumentumelemzés szerint járnak el a jutalmazás szempontjából. Távmunkára van lehetőség mindenhol, de nem mindenhol hisznek benne a rendszeres kommunikációhiány fennállásának veszélye miatt, máshol támogatják, mert úgy vélik, a hatékonyságot és a nyugodtabb munkavégzést segíti elő. Utóbbiakra világított rá dolgozatomban. A kiszervezésnél viszont akadnak gondok. A pozíciók helyett a tevékenységek vizsgálatának elemzése kell legyen

az első. Egészséges mértékig lehetőségnek tartják az otthoni munkavégzést. Összegzőképpen láthattunk új megoldásokat a HR különböző részegységein, ismételten betekintést nyerhettünk az erősségekbe és gyengeségekbe a szekunder elemzés után, amik alább kerülnek összefoglalásra.



3. ábra: A közművelődés megelégedetése a változó igényeknek
 Forrás: Saját szerk. Matiscsákné (2012) és Karoliny-Poór (2017) alapján

Összefoglalás

A dolgozat során megállapításra került, hogy a közművelődés csúcsintézményeiben hogyan működnek a HR-tevékenységek, és reagálnak-e a szervezetek az újkori HR-trendekre. Kiderült, hogy a közművelődési minőségfejlesztést rendkívül fontosnak tartják az intézmények, többük saját stratégiát dolgozott ki ennek biztosítására, ugyanakkor kevésbé fontos szegmensnek bizonyult a benne levő egyik elem, az emberi erőforrás feltétele. A HR-folyamatok fejlődését lassan követik, egy-két kivétellel nincs kidolgozott HRM-rendszerük. A tevékenységeket javarészt az első számú vezető végzi. Néhányuk remek megoldásokat találtak ki a HR frissítésére, ezek a többi intézmény számára adaptálásra ajánlottak, mindezt a szervezeti kultúrájuknak megfelelően. Az összes HR-tevékenységet végzik az intézmények, de a hatékonysági foka ezeknek javarészt alacsony, a toborzás-kiválasztás egyáltalán nem releváns. A közművelődésben a képzés-fejlesztés terén kiemelkedően fontosnak tartják az intézmények vezetői, hogy megfelelő programokra küldjék el alkalmazottaikat, és lehetőség szerint minél többször. A digitalizáció és a munkaerő-integráció nehézkesen működik a szakmában, a foglalkoztatási formákból az atipikus

foglalkoztatás még nem terjedt el, viszont erre irányuló hajlandóságot mutatnak az intézmények. A motivációs eszközök tára szűkös, azonban mivel kisebb létszámú szervezetekről beszélünk, a belső kommunikáció nagyon jól működik, igaz, ez az online térbe többségében nincs átültetve. A szemléletváltozás fontos, hogy a módosulásokat véghez tudják vinni, és az eszközrendszerüket fejleszteni tudják. A megfelelő minőségű emberi erőforrás biztosítása kiemelt feladat, hatékony menedzselésük sem hanyagolható, ehhez szintúgy erőfeszítések kellenek. A szervezeti kultúra alakítása nem lendületes, mégis rendkívül rugalmasak ahhoz, hogy azt hozzáillően elkezdjék formálni. A dolgozat során a dokumentumelemzéssel teljes kép alakult ki a rangosabb intézményekről, nem feltétlen kell más intézmények körül kutatni, hiszen a százalékos eredményekből is látható, hogy az emberi erőforrás feltételeit küszöbszinten biztosítani tudják. Az empirikus kutatás viszont lehetőség szerint folytatható lehetne strukturált kérdőíveztetéssel online formában, mivel elképzelhetőnek tartom, hogy a biztosított HR-eredmények között lapul még okos megoldás.

A novemberben esedékes kiszervezés elindíthatja a dolgozatban tárgyalt folyamatokat, mert eggyel közelebb kerülnek az intézmények a megfelelő munkaerő megszerzéséhez és megtartásához, és mindezt anyagilag is jobban tudják majd biztosítani elméletben. A Kjt. nem ösztönöz teljesítményre, így a teljesítmény számukra nem is mérhető. Nagyobb szabadságfokuk lesz az igazgatóknak a személyi bérek megállapítására. Elsődlegesen jelképes különbségek jelenhetnek meg, mivel a költségvetésszerv-állapotuk megmarad, ugyanakkor lehetőség lesz átcsoportosításra a magasabb jövedelmekért. A pályán csak azok fognak előrehaladni, akik teljesítményt mutatnak fel mindennapi tevékenységeik során. A közfeladat ellátási jellege természetesen megmarad a közművelődésnek, de a projektalapú bérezés kerülhet a figyelem középpontjába. Nem biztos, hogy a bérezés mellett más adottságaik mentén felkészültek a fiatalok megtartására, ugyanakkor nagyobb lesz a megtartóképességük, ha tesznek a kiváló munkaerő megfogásáért. Leghatékonyabban megragadni a fiatalságot egyetemista korokban tudja minden intézmény kompenzált gyakornoki programmal, amit eddig egy intézmény sem kínál fel lehetőségként. Ez teszi lehetővé, hogy vállalati kultúrával és feladatok minőségével erősítsék az elköteleződést az újonnan érkező szakemberekben. A program kidolgozása és a harc a fiatalokért immáron csakis a szervezeteken múlik, hogy mennyire kreatívan lépnek fel. Nem feltétlen szükséges a Magyarországon megszokott 3-4 nap munkavállalás kérése, már hatalmas lépést érhetnek el azáltal, hogy az egyetemisták életvitelének megfelelően heti 1 napos gyakornoki programot hirdetnek, és elkezdik szemléletmódbeli változtatásukkal felmérni, hogy alkalmas-e összességében intézményük a fiatal szakemberek és összefoglalóan az új világ terheinek azonosítására és megragadására, illetve problémamegoldásukra.

Irodalom

- Bene Viktória – Krémer Balázs – Pintye Zsolt (2016): A 15–29 éves korosztály foglalkoztatásáról és munkaerőpiaci perspektíváiról – a Magyar Ifjúság Kutatás 2016 adatainak tükrében. In: Nagy Ádám (szerk.): *Margón-kívül – magyar ifjúságkutatás 2016*. Excenter Kutatóközpont, Budapest. 98–153.
- Dézsán Imre (2014): *Minősegbiztosítás. A minőségirányítás alapjai*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. ISBN: 035-900-128-256-5
- Eszenyiné Borbély Mária alapján (2009): EFQM-alapú szervezeti önértékelés egy lehetséges útja. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás Könyvtár- és információtudományi Szakfolyóirat*. **56**. 9. 1. ábra. Letöltés: 2020. 10. 01.
http://tmt-archive.omikk.bme.hu/print.html?id=5207&issue_id=508.html
- Hermina Ibarra (2015): *Cselekedj vezetőként, gondolkodj vezetőként*. Lábnyom Kiadó, Budapest.
- Karoliny Mártonné – Poór József (2017): *Emberi erőforrás menedzsment kézikönyv*. Wolters Kluwer Kft., Budapest.
- Libby Sartain – Mark Schuman (2010): *Tehetségmágnesek – a kiválókat vonzó munkáltatói márka felépítése*. HVG Könyvek, Budapest.
- Matiscsákné Lizák Marianna (szerk.) (2012): *Emberi erőforrás gazdálkodás kézikönyv*. Wolters Kluwer Kft., Budapest.
- Takács-Miklósi Márta – Kary József (2018): *Minőségügy a közművelődésben*. NMI Művelődési Intézet Nonprofit Közhasznú Kft., Budapest.
- Uddén Sara – Karlsson Lina – Hellquist Johanna (2008): *Pistols or swords: which are the most useful weapons in the war for talent?* Letöltés: 2020. 02. 22.
<http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:142132>

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó	5
Tanulmányok a formális nevelés világából	7
Nádudvari Gabriella A romantikus gyermektisztelet Jean Paul Levana avagy neveléstan című művében	9
Kovács László A gyakorlati felkészítés formái a II. világháborúig az egri tanítóképzőben	23
Fenyődi Andrea – Orgoványi-Gajdos Judit Kérdések a tervezést érintő tanári döntések mögött húzódó pedagógusi gondolkodásra vonatkozóan	41
Zagyváné Szűcs Ida Rendszerintelligencia a pedagóguskutatásban.....	51
Urbán Péter A minőségoffenzív tanárképzési program Németországban	61
Medovarszki István A pedagógiai flexibilitás lehetőségei és a neveléstudományi beágyazottság elemzése az informális csoportorientált foglalkoztató tér tanulásszervezésében	77
Emese K. Nagy The teacher as a facilitator of the Differentiated Development in Heterogeneous Groups of Students-Complex Instruction Program (DFHT-KIP).....	95
Turós Mátyás – Dorner László Komplex Alapprogram a pedagógusok tapasztalatai alapján – szülő és iskola kapcsolata, a Ráhangolódás programelem megítélése	109
Nagyné Klujber Márta Pillanatkép az iskolára való felkészültségről Heves megyében	121
Hollósvölgyi Máté Szocializáció és deviancia. Az erőszakos bűncselekményt elkövetettek iskolai életútjának vizsgálata egy vidéki fegyház és börtönben	135
Kutatások a Somos Lajos TDK Műhelyből	143
Németh Nikolett Játék az alsó tagozaton	145
Tresó Eliza Tanár-diák konfliktusok a középiskolában.....	155
Székely Ákos Emberierőforrás-menedzsment a minőségfejlesztés jegyében a közművelődésben	165